Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470252
Centre d'intérêt: 520

Proulx, Jean.

Enseigner mieux : stratégies d'enseignement / Jean Proulx. --
Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières, 1993.
xxv, 340 p. ; 25 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-9801486-9-5

Vedette(s)-secondaire(s): Cégep de Trois-Rivières

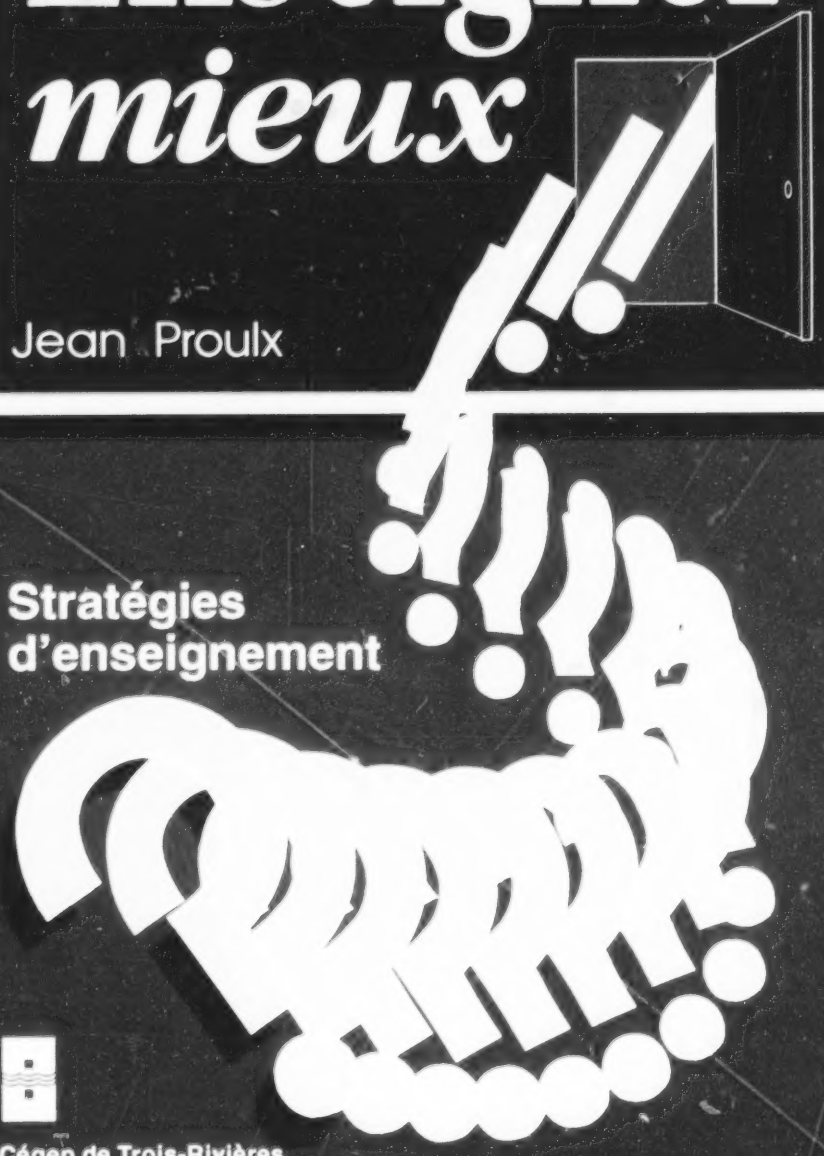
Descripteur(s): Stratégie pédagogique * Méthode d'enseignement * Méthode d'apprentissage * Pédagogie collégiale * Moyen d'enseignement * Style d'enseignement * Rôle de l'enseignant * Caractéristiques de l'étudiant * Evaluation de l'apprentissage * Compétence de l'enseignant * Questionnaire * Instrument d'évaluation * Collégial (Ordre d'enseignement)

Se présentant sous la forme de modules subdivisés en trois sections (considérations théoriques, énoncés, applications), ce volume fournit aux enseignants du collégial des propositions de stratégies et formules pédagogiques, de méthodes et moyens d'enseignement susceptibles de les aider à améliorer leur façon d'enseigner. Il leur donne aussi des indications sur l'évaluation des apprentissages. Il peut aussi intéresser les enseignants des ordres secondaire et universitaire.

Type de document:

Enseigner *mieux*

Jean Proulx



Stratégies d'enseignement

Cégep de Trois-Rivières

94-70252

Enseigner *mieux*

Jean Proulx

Enseigner *mieux*

Jean Proulx

Stratégies d'enseignement

Cégep de Trois-Rivières

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce au soutien financier du Collège d'enseignement général et professionnel de Trois-Rivières.

Responsable du projet :
Louise Bertrand, adjointe au directeur des études

Coordonnateur du projet et responsable de l'édition :
Denis Simard, coordonnateur du service des moyens d'enseignement

ÉQUIPE DE PRODUCTION

Révision technique :
Jean-Marie Morand, conseiller pédagogique au Cégep de Limoilou,
Denis Buist, professeur de psychologie au Cégep de Trois-Rivières,
Guy Dessureault, professeur de français au Cégep de Trois-Rivières

Traitement de texte :
mesdames Suzanne Comtois et Louise Lesieur, secrétaires au Cégep de Trois-Rivières

Conception de la couverture :
madame Danielle Boudreau, graphiste au service des communications du Cégep de Trois-Rivières

Éditique :
Compographie 2000 Inc., Trois-Rivières

Enseigner mieux. Stratégies d'enseignement
Tous droits réservés © 1993
par Cégep de Trois-Rivières
3500 de Courval, C.P. 97
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5E6

Dépôt légal 4e trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN : 2 - 9801486 - 9 - 5

Tous droits réservés. On ne peut reproduire, enregistrer ni diffuser aucune partie du présent ouvrage, sous quelque forme ou par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photographique, sonore, magnétique ou autre), sans avoir obtenu au préalable l'autorisation écrite de l'éditeur.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier sincèrement les personnes suivantes qui ont apporté une contribution fort appréciée à la réalisation de cet ouvrage :

M. Denis Simard pour la supervision générale du projet.

Mesdames Suzanne Comtois et Louise Lesieur pour la saisie du texte sur micro-ordinateur.

Messieurs Jean-Marie Morand et Denis Buist pour leurs remarques pertinentes sur le contenu du texte.

Monsieur Guy Dessureault pour la révision du texte dans la qualité de son expression écrite.

Messieurs Normand St-Cyr et André Martimbeault pour la mise en page du volume.

Madame Danielle Boudreau pour la composition graphique de la page couverture.

Monsieur Gilles Bourassa du service des communications pour son aide technique à différentes étapes du projet.

Madame Louise Bertrand, adjointe au directeur des études, Monsieur Jacques Lemire, directeur des études et Monsieur Claude B. Simard, directeur général, pour leur appui constant au projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS VII
LISTE DES FIGURES XVII
LISTE DES TABLEAUX XIX
LISTE DES GRILLES ET QUESTIONNAIRES XXI
AVANT-PROPOS XXIII

PARTIE I
CADRE THÉORIQUE

MODULE 1 — INTRODUCTION 3
1.1 L'enseignant pédagogue 3
1.2 La variation des stratégies d'enseignement 5
1.3 L'étudiant de l'ordre collégial 6
Lecture suggérée 8

MODULE 2 — COMMENT LES ÉTUDIANTS APPRENNENT 9
2.1 L'apprentissage par conditionnement classique 10
2.2 L'apprentissage par essais et erreurs 10
2.3 L'apprentissage par conditionnement opérant 11
2.4 L'approche gestaltiste 13
2.5 L'approche séquentielle et évolutive 14
2.6 L'approche du traitement de l'information 16
Lecture suggérée 16

PARTIE II
LES ACTEURS

MODULE 3 — L'ENSEIGNANT COMME INDIVIDU 19

3.1 Considérations théoriques 19

3.2 Énoncés 21

3.3 Applications 22

3.3.1 Exercice : questionnaire de caractéristiques de personnalité selon le modèle transactionnel 22

3.3.2 Exercice : questionnaire de caractéristiques d'attribution externe ou interne 29

3.3.3 Exercice : échelle de perception de soi 33

Lecture suggérée 34

MODULE 4 — L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR 35

4.1 Considérations théoriques 35

4.2 Énoncés 37

4.3 Applications 38

4.3.1 Exercice : identification à certains courants de pensée en pédagogie 39

4.3.2 Exercice : questionnaire sur les styles d'enseignement 42

Lecture suggérée 50

MODULE 5 — CEUX À QUI L'ON ENSEIGNE : LES ÉTUDIANTS 51

5.1 Considérations théoriques 51

5.2 Énoncés 54

5.3 Applications 55

5.3.1 Conseils pratiques : pour mieux connaître vos étudiants 55

5.3.2 Tableau d'application 56

5.3.3 Exemple : questionnaire de profil général de l'étudiant 62

Lecture suggérée 66

PARTIE III
LES MÉTHODES ET LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

MODULE 6 — LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT 69
6.1 Considérations théoriques 69
6.2 Énoncés 70
6.3 Applications 70
6.3.1 Conseils pratiques 70
6.3.2 Exercice : choisir une méthode d'enseignement 71
Lectures suggérées 72

MODULE 7 — DONNER UN COURS MAGISTRAL 73
7.1 Considérations théoriques 73
7.2 Énoncés 75
7.3 Applications 76
7.3.1 Conseils pratiques 76
7.3.2 Exercices 82
Lecture suggérée 89

MODULE 8 — FAIRE TRAVAILLER EN ÉQUIPE 91
8.1 Considérations théoriques 91
8.2 Énoncés 93
8.3 Applications 94
8.3.1 Conseils pratiques 94
8.3.2 Outils de travail 98
Lecture suggérée 106

MODULE 9 — ENSEIGNER PAR LA MÉTHODE DES CAS . 107
9.1 Considérations théoriques 107
9.2 Énoncés 108
9.3 Applications 111
9.3.1 Conseils pratiques 111
9.3.2 Outils de travail 113
9.3.3 Exemples de cas 115
Lecture suggérée 128

MODULE 10 — ENSEIGNER PAR TUTORAT 129
10.1 Considérations théoriques 129
10.2 Énoncés 131
10.3 Applications 132
10.3.1 Conseils pratiques 132
10.3.2 Outils de travail 134
Lectures suggérées 136

MODULE 11 — ENSEIGNER PAR MODULES ET PAR PROGRAMMES 137
11.1 Considérations théoriques 137
11.2 Énoncés 139
11.3 Applications 140
11.3.1 Conseils pratiques 140
11.3.2 Exemples 142
Lecture suggérée 144

MODULE 12 — UTILISER LA FORMULE DES SÉMINAIRES 145
12.1 Considérations théoriques 145
12.2 Énoncés 146
12.3 Applications 147
12.3.1 Conseils pratiques 147
12.3.2 Outil de travail 150
Lecture suggérée 150

MODULE 13 — CHOISIR ET UTILISER SES MOYENS D'ENSEIGNEMENT 151
13.1 Considérations théoriques 151
13.2 Énoncés 153
13.2.1 Le tableau conventionnel 153
13.2.2 Le volume de base 153
13.2.3 Les notes de cours photocopiées 154
13.2.4 Les transparents et les diapositives 155
13.2.5 Les documents audiovisuels 156
13.2.6 Le micro-ordinateur et ses périphériques 157

13.3 Applications 159
13.3.1 Conseils pratiques 159
a) Le tableau 159
b) Le volume de base 159
c) Les notes de cours photocopiées 161
d) Les transparents 162
e) Les documents audiovisuels 163
f) Le micro-ordinateur 164
Lecture suggérée 165

PARTIE IV
L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

MODULE 14 — ÉVALUER DE FAÇON NORMATIVE ET SOMMATIVE 169
14.1 Considérations théoriques 169
14.2 Énoncés 172
14.3 Applications 173
14.3.1 Conseils pratiques 173
14.3.2 Outil de travail 175
Lectures suggérées 176

MODULE 15 — ÉVALUER DE FAÇON CRITÉRIÉE OU NORMATIVE 177
15.1 Considérations théoriques 177
15.2 Énoncés 180
15.3 Applications 181
15.3.1 Conseils pratiques 181
15.3.2 Exercice pour vous aider à mieux choisir vos critères d'évaluation 181
15.3.3 Outil de travail 182
Lecture suggérée 183

MODULE 16 — ÉVALUER PAR QUESTIONS DITES OBJECTIVES OU À DÉVELOPPEMENT 185
16.1 Considérations théoriques 185
16.2 Énoncés 187
16.3 Applications 188
16.3.1 Conseils pratiques 188
Lecture suggérée 190

MODULE 17 — ÉVALUER, CO-ÉVALUER ET S'AUTO-ÉVALUER 191
17.1 Considérations théoriques 191
17.2 Énoncés 194
17.3 Applications 195
17.3.1 Conseils pratiques 195
17.3.2 Outils de travail 197
Lecture suggérée 198

MODULE 18 — CORRIGER MIEUX ET PLUS VITE 199
18.1 Considérations théoriques 199
18.2 Énoncés 200
18.3 Applications 201
18.3.1 Conseils pratiques 201
18.3.2 Outils de travail 202
Lectures suggérées 206

PARTIE V
STRATÉGIES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES

MODULE 19 — PLANIFIER UN COURS 209
19.1 Considérations théoriques 209
19.2 Énoncés 210
19.3 Applications 212
19.3.1 Conseils pratiques 212
Lecture suggérée 217

MODULE 20 — PORTER ATTENTION AUX COURS REPÈRES 219
20.1 Considérations théoriques 219
20.2 Énoncés 222
20.3 Applications 223
20.3.1 Conseils pratiques 223
20.3.2 Exercices 227
Lecture suggérée 231

MODULE 21 — QUESTIONNER ET FAIRE QUESTIONNER 233
21.1 Considérations théoriques 233
21.2 Énoncés 234
21.3 Applications 235
21.3.1 Conseils pratiques 235
21.3.2 Exercices 236
Lectures suggérées 238

MODULE 22 — FORMULER DES CONSIGNES 239
22.1 Considérations théoriques 239
22.2 Énoncés 240
22.3 Applications 240
22.3.1 Exemples 240
22.3.2 Conseils pratiques 243
22.3.3 Exercices 243
Lecture suggérée 246

MODULE 23 — UTILISER DES EXEMPLES 247
23.1 Considérations théoriques 247
23.2 Énoncés 248
23.3 Applications 248
23.3.1 Situation 248
Lecture suggérée 250

MODULE 24 — UTILISER L'HUMOUR 251
24.1 Considérations théoriques 251
24.2 Énoncés 252
24.3 Applications 253
24.3.1 Conseils pratiques 253
24.3.2 Exercices 254
Lecture suggérée 256

MODULE 25 — GÉRER LA DISCIPLINE EN CLASSE 257
25.1 Considérations théoriques 257
25.2 Énoncés 260
25.3 Applications 261
25.3.1 Conseils pratiques 261
25.3.2 Mises en situation 264
Lecture suggérée 272

MODULE 26 — ENSEIGNER ET MOTIVER 273
26.1 Considérations théoriques 273
26.2 Énoncés 277
26.3 Applications 280
26.3.1 Conseils pratiques 280
26.3.2 Exercices pour mieux motiver ses étudiants 282
Lectures suggérées 295

MODULE 27 — UTILISER ET VARIER LES EXERCICES PÉDAGOGIQUES 297
27.1 Considérations théoriques 297
27.2 Énoncés 298
27.3 Applications 298
27.3.1 Exercices 298
Lecture suggérée 315

MODULE 28 — ÊTRE UN « BON PROF » 317
28.1 Considérations théoriques 317
28.2 Énoncés 319
28.3 Applications 321
28.3.1 Outil de travail : questionnaire des caractéristiques d'un « bon prof » 321
Lecture suggérée 331

CONCLUSION 333

ANNEXE : Solutions aux problèmes présentés dans les modules 337

LISTE DES FIGURES

MODULE 3

Figure 1 : histogramme des composantes du moi 27

MODULE 4

Figure 2 : diagramme des styles d'enseignement 47

MODULE 7

Figure 3 : graphique illustrant l'effet de l'introduction d'une période de repos sur la courbe d'apprentissage lors d'un exposé 79

Figure 4 : figure de Escher 83

Figure 5 : boîte de Sigouin sur les différents types de savoirs 85

MODULE 24

Figure 6 : diagramme de Avner : adaptation 254

MODULE 26

Figure 7 : problème de dénombrement 282

MODULE 27

Figure 8 : problème 305

Figure 9 : problème 308

Figure 10 : problème 308

LISTE DES TABLEAUX

MODULE 3

Tableau 1 : composantes du moi selon le modèle transactionnel 28

MODULE 4

Tableau 2 : classement des métaphores par ordre de priorité 39
Tableau 3 : contribution relative de divers courants en pédagogie 41
Tableau 4 : réponses associées aux styles d'enseignement 46

MODULE 5

Tableau 5 : types d'étudiants et applications pédagogiques 56

MODULE 8

Tableau 6 : types d'équipe et applications pédagogiques 98
Tableau 7 : guide à l'usage des étudiants pour un travail efficace en équipe 103
Tableau 8 : principes et techniques d'animation d'un travail en équipe . 104

MODULE 9

Tableau 9 : types de cas et objectifs visés 113
Tableau 10 : phases de travail des étudiants dans une étude de cas 114
Tableau 11 : plan cadre pour la rédaction d'études de cas 115
Tableau 12 : facteurs de stress suggérés, étude de cas 116
Tableau 13 : conditions générales de travail, étude de cas 119
Tableau 14 : offres, demandes et coûts, étude de cas 119
Tableau 15 : informations sur les candidats en lice, étude de cas 122

MODULE 10

Tableau 16 : exemple de feuille de route 134
Tableau 17 : exemple de canevas de rencontre 134
Tableau 18 : exemple de dossier individuel 135
Tableau 19 : exemple de fiche d'évaluation 136

MODULE 11

Tableau 20 : exemple de séquence programmée 142
Tableau 21 : exemple de module 143

MODULE 12

Tableau 22 : exemple de plan d'exposé d'étudiants pour un séminaire . 150

MODULE 14

Tableau 23 : exemple de grille d'évaluation formative pour questionnaire à choix multiple 175

MODULE 15

Tableau 24 : exemple de fiche d'évaluation critériée pour l'élaboration d'un dossier de presse 182

MODULE 17

Tableau 25 : synthèse des types d'évaluation à utiliser selon différents contextes d'apprentissage 197
Tableau 26 : exemple de grille d'évaluation de la participation aux cours 198

MODULE 18

Tableau 27 : exemple de grille commentée pour un examen 203
Tableau 28 : exemple de feuille de correction 205

MODULE 19

Tableau 29 : exemple d'agenda pour un cours en dessin artistique 214
Tableau 30 : exemple de tableau synoptique de notes de cours 215

MODULE 20

Tableau 31 : exemple de fiche de rétroaction personnelle 230

MODULE 22

Tableau 32 : classification d'informations essentielles et non essentielles 245

MODULE 24

Tableau 33 : grille d'évaluation du sens de l'humour : adaptation de Avner 256

MODULE 26

Tableau 34 : exemple de feuille-réponse 291

MODULE 28

Tableau 35 : compétences du « bon prof » 329

LISTE DES GRILLES ET QUESTIONNAIRES

MODULE 3

Questionnaire de caractéristiques de personnalité selon le modèle transactionnel 22

Questionnaire de caractéristiques d'attribution externe ou interne 29

Échelle de perception 33

MODULE 4

Questionnaire sur les styles d'enseignement 42

MODULE 5

Questionnaire de profil général de l'étudiant 62

MODULE 7

Grille d'observation de façons de communiquer au cours d'un exposé . 87

MODULE 14

Grille d'évaluation formative (tableau 23) 175

MODULE 17

Grille d'évaluation de la participation au cours (tableau 26) 198

MODULE 18

Grille commentée pour un examen (tableau 27) 203

MODULE 24

Grille d'évaluation du sens de l'humour : adaptation de Avner (tableau 33) 256

MODULE 28

Questionnaire sur les caractéristiques principales d'un bon prof 322

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage s'adresse d'abord aux enseignants de l'ordre collégial. Mais l'importance et la diversité de son contenu font en sorte que les enseignants du premier cycle universitaire, d'une part, et ceux du deuxième cycle du secondaire, d'autre part, pourront trouver dans ce volume des propositions utiles pour améliorer leur façon d'enseigner.

Même si la préoccupation pour une pédagogie adaptée aux étudiants d'ordre collégial n'est pas nouvelle, divers facteurs se conjuguent aujourd'hui pour lui donner toute son acuité. Bien sûr, bon nombre d'enquêtes montrent qu'en général les étudiants sont relativement satisfaits des enseignements qu'ils reçoivent. Mais cela n'implique pas pour autant que tout coule de source pour leurs professeurs. En effet, plusieurs d'entre eux trouvent difficile l'acte d'enseigner au collégial. Qui donc, oeuvrant dans ce milieu, n'a pas entendu ces mélopées d'enseignants fredonnant dans les corridors que l'étudiant n'est plus ce qu'il était, qu'il est non motivé et tralalère ? Parallèlement, beaucoup d'étudiants ne font plus de leurs études une priorité absolue et exclusive. Ils ne se gênent pas non plus pour témoigner de leur intérêt moindre aux cours. Qui donc, oeuvrant aussi dans ce milieu, n'a pas entendu ces commentaires souvent acerbes d'étudiants selon lesquels bon nombre de leurs professeurs sont ennuyants, distants, dépassés, suffisants, non motivés, etc. ? Toutes sortes d'hypothèses sont proposées pour expliquer cette situation : vieillissement du corps professoral, écart culturel important entre les étudiants d'aujourd'hui et ceux de jadis, étudiants mal préparés au plan intellectuel, démission des parents, dévalorisation sociale de l'école, etc. Rien de suranné dans ces hypothèses, mais rien non plus qui livre la potion magique. Ce n'est pourtant pas l'intérêt qui manque.

La documentation pédagogique a pris du volume — c'est le cas de le dire — ces dernières années. Tantôt discursive, tantôt résolument pragmatique, elle s'est proposée à tous vents, se rendant éparse par le fait même. À l'ordre collégial tout au moins, il existait, à notre avis, un besoin de regrouper en un seul ouvrage un certain nombre de stratégies, de formules ou d'exercices pédagogiques qui se présentent comme des outils à l'enseignant.

C'est ce que nous avons voulu faire dans ce livre qui se veut concret et pratique. Plusieurs enseignants sont intéressés à améliorer leur enseignement au plan pédagogique mais disent manquer de moyens concrets, d'idées, de suggestions, d'exercices, etc. Nous voulons d'abord satisfaire cette demande. Forcément, ce choix ne plaira pas aux idéologues et théoriciens de la formation qui ont aussi leur place en pédagogie. Qu'ils nous pardonnent ce prolétarisme !

Que l'on nous pardonne aussi le caractère incomplet de cet ouvrage. Il y a tant à dire en pédagogie, tant à nuancer, tant à mettre en pratique, tant à retenir comme situations, que la tâche de « faire le tour » est virtuellement impossible. Elle l'est d'autant moins si l'on considère le contexte dans lequel a été réalisé ce document et le temps dont nous disposions pour le faire. Pour cette raison principalement, nous avons limité nos ressources documentaires à un nombre relativement restreint d'ouvrages en français que nous avons toutefois consultés en détail. Nous avons, par ailleurs, pris connaissance d'autres ouvrages ou articles de revue qui ont inspiré plus indirectement nos propos. Les lecteurs qui s'intéressent de près à la pédagogie collégiale reconnaîtront dans nos sources des auteurs québécois bien associés à cette pédagogie. C'est un honneur que nous leur devions bien, compte tenu de la qualité de leurs réflexions et de leurs suggestions.

Dans cette perspective, nous ne réinventerons pas la roue, ni ne prétendrons à l'expertise finale en matière de pédagogie. Bien au contraire : le défi que nous nous sommes donné nous fait trembler de modestie. Nous sommes également mal à l'aise à l'idée de multiplier les conseils en série et d'utiliser ainsi le mode impératif dans beaucoup de nos phrases. Bien qu'utiles, nos seize années d'expérience en enseignement collégial n'autorisent en rien une prétention à la vérité absolue en ce domaine. Mais enfin, il fallait bien nous commettre si nous voulions respecter le caractère pratique que nous tenions à donner à cet écrit.

Nous avons voulu aussi faire prévaloir ce qu'il convient d'appeler, faute de mieux, le « bon sens » ou le sens commun. Nous sommes, en effet, persuadé qu'au-delà des modèles théoriques, des idéologies et des arguties qui s'invoquent d'une pédagogie adaptée, il y a dans le travail quotidien de l'enseignant un sens commun ou un « bon sens » qui l'amène à trouver des solutions efficaces aux problè-

mes qu'il rencontre. Que ce bon sens résulte de l'intuition, de la créativité, des valeurs ou de l'expérience, il témoigne de la capacité qu'a l'enseignant de pouvoir contribuer efficacement aux apprentissages de l'étudiant. L'acte pédagogique fait souvent appel à ce sens commun. Dans notre ouvrage, nous lui accordons une place de choix. Nos propositions n'ont pas toutes subi l'épreuve expérimentale et scientifique — beaucoup s'en faut — mais elles rappelleront à chacun qu'il n'est pas toujours nécessaire de bâtir un édifice pour se protéger de la pluie. Beaucoup d'outils sont disponibles en pédagogie : il suffit de nous faire confiance et de les utiliser. Nous avons plus de ressources que nous le croyons et le chemin qui mène à une pédagogie adaptée n'est quand même pas celui des Argonautes à la recherche de la Toison d'or.

Exception faite des contenus théoriques des deux premiers, les modules composant les pages suivantes sont tous structurés selon un modèle en trois sections. Une première section, appelée **CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES,** situe le sujet dans une perspective théorique. Une deuxième, appelée **ÉNONCÉS,** fait état d'un certain nombre de principes relativement bien établis qui se rapportent au sujet traité. La troisième et dernière section, titrée **APPLICATIONS,** revêt véritablement un caractère pratique et instrumental : elle se présente sous forme de conseils pratiques, de questionnaires, de tableaux ou de propositions d'exercices et de formules pédagogiques.

La structure par modules et par parties permet enfin au lecteur d'aborder cet ouvrage au module et à la partie qui lui conviennent sans trop d'accrocs à l'économie générale du document. Bien sûr, une lecture progressive et complète de l'ouvrage donnerait par ailleurs au lecteur une représentation plus fidèle et plus conséquente des idées principales qui sous-tendent l'ensemble de nos propos.

Partie 1
CADRE THÉORIQUE

Module 1
INTRODUCTION

« La jeunesse, comme la nature, pare la terre mais l'éducation la couvre de moissons. »

A. De Riverol

Parce qu'il traite essentiellement de pédagogie, cet ouvrage touche plus immédiatement l'enseignement que l'apprentissage. Pour éclairer davantage ce point de vue, nous dirions qu'il s'intéresse plus aux stratégies pour faire apprendre plutôt qu'à celles pour apprendre.

1.1 L'ENSEIGNANT PÉDAGOGUE

La symbiose que nous proposons entre « pédagogie » et « enseignement » est-elle acquise ou donnée d'avance ? Oui, pour la majorité des enseignants ; mais pas pour tous. Il en est encore plusieurs pour qui, théoriquement ou en pratique, enseignement et pédagogie peuvent se passer réciproquement l'un de l'autre, en particulier aux ordres collégial et universitaire. On aura reconnu ici le débat séculaire de l'enseignant spécialiste de sa discipline et transmetteur de savoirs, opposé à l'enseignant davantage éducateur, intéressé aux apprentissages réels de l'étudiant. Le « quoi » enseigner ou le « comment » faire apprendre ? Dans son livre ***Éloge des pédagogues,*** Antoine Prost [1] reprend ce débat en parlant dans le premier cas du « speaker » et dans le second du « magister » . Mais il règle vite la question en soulignant que c'est là un faux et inutile débat. Pour lui, enseigner c'est faire comprendre

[1] Prost, A., ***Éloge des pédagogues.*** Éd. du Seuil, Paris, 1990, 240 p., pp. 18-19.

et faire apprendre. L'enseignant est nécessairement pédagogue. Il peut être un bon ou un mauvais pédagogue, mais il en est un par définition et par nécessité. Nous partageons ce point de vue. La distinction entre l'enseignant et le pédagogue est un non-lieu. Ceux qui tiennent mordicus à l'établir le font ou bien pour se conforter dans leur travail ou bien pour tirer une sorte de plaisir éristique à discuter d'une conception de leur travail qui n'a rien à voir avec celui que, dans les faits, ils exercent. Parce que, qu'il soit speaker ou magister, l'enseignant s'adresse toujours aux élèves. Ce faisant, il pratique une pédagogie dont la nature détermine en partie son efficacité. L'enseignant, soutenant sérieusement qu'il n'a pas à se préoccuper de stratégies pédagogiques au collégial parce que sa responsabilité première est de transmettre les savoirs et qu'il est de la responsabilité de l'étudiant de découvrir et de gérer ses modes d'apprentissage les plus efficaces, ne se rend pas compte que soutenir cette thèse c'est en bout de piste s'éliminer lui-même. Pour transmettre des savoirs exclusivement, l'enseignant est peut-être utile mais pas indispensable; la technologie peut le faire et bien souvent à un moindre coût. Prost pose la question clé sur la nature et l'objectif principal de l'enseignement quand il interroge :

> « *Que veut-on au bout du compte : que les savoirs aient été proférés ou que les élèves aient appris quelque chose ?* »

Nous ajoutons à cela que, dès le moment où l'enseignant ferme la porte de sa classe, il devient un être humain en relation, un communicateur dont le message aura nécessairement un impact sur les récepteurs. Ses propos et ses attitudes atteignent forcément les étudiants et de façon diversifiée. Ce faisant, l'enseignant facilite ou non leurs apprentissages. Ne pas se préoccuper de cela, c'est courir les rendez-vous manqués, c'est accepter de parler pour ne rien dire à d'autres que soi mais tout à soi !

Notre position ici sera claire et rejoint tout à fait celle de Prost : l'enseignant est d'abord un éducateur et un pédagogue qui doit se préoccuper en premier lieu de l'efficacité de son enseignement. De la même façon qu'on admettrait mal qu'un médecin se soucie peu de l'efficacité de ses traitements sur ses patients et qu'il se contente de les prescrire, on peut demander à l'enseignant de se préoccuper d'abord de ce que comprend et de ce qu'apprend l'étudiant. La transmission des savoirs est un moyen d'y parvenir, mais elle n'est surtout pas l'objectif ultime de l'acte d'enseigner. Cet acte, il est d'abord et essentiellement pédagogique. C'est là notre ***première conviction.***

1.2 LA VARIATION DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Quand on a admis cela, on est ensuite amené à s'interroger plus directement sur la nature et l'efficacité relative des stratégies pédagogiques privilégiées. C'est à dessein ici que nous utilisons le pluriel pour parler de stratégies pédagogiques. Pour quiconque oeuvre dans le milieu collégial depuis un certain temps, c'est devenu un truisme que d'affirmer combien la situation de l'enseignement s'est « éclatée » au fil des ans. Les cours se sont multipliés, les étudiants se présentent dans une gamme de caractéristiques de plus en plus variées, les exigences administratives et pédagogiques ont augmenté sensiblement, les enseignants ont pris de l'expérience mais aussi de la distance par rapport à leurs élèves, les technologies éducatives et les moyens pédagogiques se sont développés; de sorte que l'enseignant qui n'a pas pris soin de s'éveiller à ces changements et qui a continué à privilégier une seule et unique stratégie pédagogique s'est en quelque sorte « peinturé dans le coin », incapable de franchir sans dommage les limites pédagogiques qu'il s'est tracées. Et pourtant, c'est précisément ce que commanderait le contexte fortement hétérogénéisé de l'enseignement collégial aujourd'hui. Cette affirmation tolère bien sûr l'exception. Il y a, par exemple, des enseignants qui s'en tiennent à des exposés traditionnels — cours magistraux — et qui le font avec un succès sans cesse renouvelé parce qu'ils savent adapter leurs exposés aux caractéristiques et aux intérêts actuels de leurs étudiants. Mais, règle générale, on peut affirmer sans crainte de se tromper que, plus que jamais de nos jours, l'enseignant a besoin d'un éventail de stratégies pédagogiques adaptées pour espérer accomplir son travail avec efficacité. Il n'y a pas qu'une façon de faire comprendre ou de faire apprendre; il n'y a pas qu'un style d'apprentissage chez les étudiants; les objets d'apprentissage ne génèrent pas tous le même intérêt ni les mêmes facilités ou difficultés. Enfin, comme enseignants, nous n'avons pas tous les mêmes habiletés ou aptitudes pour les mêmes stratégies pédagogiques. Ces variables font en sorte que plus l'enseignant d'aujourd'hui maîtrisera de stratégies pédagogiques, plus il sera en mesure de réagir efficacement au contexte souvent changeant de son travail. Dans leur livre ***Models of Teaching***, Joyce et Weil [2] résument cette position dans les termes suivants:

> « *We believe that strength in education resides in the intelligent use of this powerful variety of approaches — matching them to different goals and adapting them to the student's style and characteristics.* »

---

[2] Joyce, B.R. et Weil, M., ***Models of Teaching***. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, Second Edition, New Jersey, 1980, 499 p., p. 19.

Voilà donc notre ***deuxième conviction***, il est devenu de moins en moins possible pour l'enseignant actuel de l'ordre collégial de s'en tenir à une seule stratégie pédagogique et de l'appliquer en rase-motte d'un bout à l'autre de sa carrière. Le contexte actuel de l'enseignement collégial demande au contraire à cet enseignant plus de polyvalence qu'avant au plan pédagogique. Il lui faut, à la fois, être souple et ferme, exigeant et compréhensif, animateur et communicateur, intéressé à ses cours et capable de susciter un même intérêt chez ses élèves, compétent dans sa matière et structuré dans la façon de la transmettre, idéaliste dans son travail mais assez réaliste pour tolérer la frustration, etc. En somme, il lui faut être éducateur et instructeur. Quelle stratégie pédagogique permet à elle seule la maîtrise de tels attributs ? À l'évidence, il en faut plus qu'une.

1.3 L'ÉTUDIANT DE L'ORDRE COLLÉGIAL

Enfin, notre ***troisième conviction*** est que l'acte pédagogique au collégial se distingue principalement de celui des autres ordres d'enseignement par les caractéristiques particulières de la population étudiante à laquelle il s'adresse. Bien sûr, les objets et les contenus d'apprentissage diffèrent de ceux des ordres secondaire et universitaire; il en est de même pour l'environnement dans lequel s'effectuent ces apprentissages. Mais, selon nous, ce sont d'abord les caractéristiques particulières des étudiants de l'ordre collégial qui demandent à l'enseignant une pédagogie adaptée.

Bien qu'il soit toujours risqué de dresser une typologie ou un portrait relativement défini de l'étudiant de collège, nous ne pouvons passer outre à quelques-unes des caractéristiques que lui reconnaît, avec beaucoup de perspicacité, J.M. Morand [3]. Selon lui, au plan *psycho-affectif*, l'étudiant du collégial a soif d'autonomie mais éprouve de la difficulté à y accéder; il a besoin d'être compris et valorisé bien qu'il communique peu ses états affectifs intimes; il aime être en relations interpersonnelles significatives; il manque de confiance en lui-même, a peu de discipline personnelle, mais possède par ailleurs beaucoup de sensibilité. Au plan *intellectuel*, il est relativement peu outillé pour maîtriser les concepts abstraits; il a de la difficulté à structurer ses idées et à les communiquer; il est curieux mais avec des visées utilitaires et pragmatiques; il est sensible à l'échec et à la réussite scolaires; il est actif et motivé à apprendre quand il se sent concerné; il préfère les apprentissages qui favorisent la compréhension plutôt que la mémorisation. Enfin, au plan *social*, il est relativement conformiste, cherchant plus à tirer profit de la société plutôt qu'à la contester ou à

[3] Morand, J.M., ***L'étudiant de C.E.G.E.P.*** Notes de cours non publiées, Cégep de Limoilou, Québec, 1990.

la changer; en ce sens, il est aussi individualiste et peu solidaire de « causes » sociales; il est à la fois inquiet et lucide face à son avenir; il est généralement tolérant et respectueux envers les personnes, mais beaucoup moins envers les institutions.

En somme, selon Morand, l'étudiant du collégial témoigne d'un développement personnel inachevé, est en phase de transition et incarne en ce sens les paradoxes d'une civilisation culturelle et technologique elle aussi en mutation.

C'est probablement cette idée de *transition* qui interpelle le plus directement l'enseignant de l'ordre collégial aujourd'hui. Combien de fois n'a-t-on pas entendu plusieurs de nos collègues déplorer le manque de maturité de leurs étudiants ? Combien de fois n'a-t-on pas entendu, par ailleurs, d'autres collègues revendiquer le respect de l'autonomie de l'étudiant au nom, entre autres, de son statut d'adulte ? L'observation la plus courante en ce domaine veut que l'étudiant du collégial soit un être en transition : plus qu'un adolescent, mais pas tout à fait un adulte. Effectivement, ce dernier est, dans son développement personnel, un être en situation de passage. Et cela est d'une importance capitale pour le pédagogue qui s'adresse à lui. À la condition toutefois que l'on comprenne bien ce qu'est un être humain dans un tel état psychologique. L'acception populaire veut qu'un être en transition, comme l'étudiant de collège, ne soit *ni* un adolescent *ni* un adulte. Posons tout de suite la question : à quoi reconnaît-on un étudiant non adolescent et non adulte ? En fait, la réalité est tout à fait contraire à une telle conception. L'étudiant du collégial est un jeune adulte qui manifeste à la fois des comportements d'adulte et des comportements d'adolescent. Le pédagogue qui comprend cela trouve réponse à beaucoup de ses questions. Il adapte ses pratiques pédagogiques aux comportements tantôt adolescents, tantôt adultes de ses étudiants. Mais celui qui opte pour une conception univoque de l'étudiant de collège (adolescent ou adulte), est à peu près certain de rencontrer périodiquement des difficultés pédagogiques: à viser toujours le noir, il ratera le blanc et réciproquement. Pire encore, celui qui situe le cégépien *entre* l'adolescence et l'âge adulte lui réserve, dans les faits, un « no man's land » où les stratégies pédagogiques portent à vide, ou au mieux, visent l'indéfini. En somme, il faut bien comprendre que, parce qu'il est en période de transition, l'étudiant du collégial chevauche les périodes de l'adolescence et de l'âge adulte, dont il emprunte simultanément ou alternativement les caractéristiques comportementales. Le pédagogue efficace oeuvrera constamment sur ces deux fronts dans ses relations comme dans ses pratiques pédagogiques.

Voilà donc les trois principales convictions que nous voulions présenter en introduction. Elles permettront, croyons-nous, de mieux tisser la toile de fond sur laquelle reposeront les conseils pratiques formulés dans cet ouvrage. Mais avant d'arriver à ce volet pratique, nous présenterons au **module 2** quelques modèles théoriques élémentaires qui nous permettront de comprendre comment les étudiants apprennent. Parce que si nous nous intéressons au *comment* leur *faire* apprendre, il nous faut préalablement nous interroger sur le *comment ils apprennent*.

Lecture suggérée :

Prost, A., ***Éloge des pédagogues.*** Éd. du Seuil, Paris, 1990, 240 p.

Module 2

COMMENT LES ÉTUDIANTS APPRENNENT

« ... Le talent est un titre de responsabilité. »
C. de Gaulle

Pour apprendre, le talent ne suffit pas, dit-on. Encore faut-il s'en servir et savoir comment l'utiliser.

Dans ce module, nous présenterons quelques modèles théoriques qui tentent d'expliquer comment *apprennent* les êtres humains. Dans nos lectures sur ce sujet, l'ouvrage de L. Dubé [4] intitulé ***Psychologie de l'apprentissage*** nous est apparu celui pouvant le mieux rendre compte de ces modèles. Nous nous en sommes principalement inspiré.

Nous présenterons ces modèles en série sans les situer à l'intérieur des grands courants en psychologie de l'apprentissage. L'intérêt pour le lecteur réside plus ici dans l'éclairage qu'apportent de tels modèles à la pédagogie de l'enseignant que dans leur appartenance aux divers courants en psychologie de l'apprentissage.

---

[4] Dubé, L., ***Psychologie de l'apprentissage***. Deuxième édition. Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1990, 381 p.

2.1 L'APPRENTISSAGE PAR CONDITIONNEMENT CLASSIQUE

Principalement représentée par Watson et Pavlov, cette approche repose sur le principe que la conjugaison d'un stimulus et d'une réponse engendrera un même comportement ou apprentissage selon qu'elle est fréquente et répétée. Par exemple, lors d'un premier cours, quand un enseignant se présente face à un groupe d'étudiants et qu'il commence à écrire le plan de son exposé au tableau sans aucune consigne, il ne sait pas si les étudiants écriront ou non ce plan. De même, ces derniers ne savent pas s'ils ont à l'écrire ou non. C'est la répétition de ce stimulus et de la réponse initialement demandée ou survenue qui déclenchera le comportement adéquat. Si l'enseignant a appris par expérience qu'à chaque fois qu'il écrit au tableau les étudiants reproduisent le même geste, il s'attendra à ce qu'ils reproduisent indéfiniment ce geste dans de mêmes circonstances et sans besoin de consigne spécifique. Ce conditionnement est tel qu'il faut parfois une directive explicite contraire pour que les étudiants n'écrivent pas ce que l'enseignant note au tableau. Qui donc dans son travail ne s'est pas vu poser la question suivante par ses étudiants: « *Est-ce qu'il faut écrire cela* » ? Une telle question sera d'autant plus posée par ceux-ci que l'enseignant les tiendra en « déséquilibre » quant à cette tâche à accomplir. D'un point de vue pédagogique, cette approche revêt une importance relative pour l'enseignant d'ordre collégial parce qu'elle est un peu simpliste et qu'elle évacue sensiblement des facteurs comme la motivation et les renforcements. Néanmoins, comprendre cette approche, c'est en même temps saisir l'importance pour un enseignant d'être clair dans ses consignes, de les répéter fréquemment et d'être prudent dans les comportements qu'il prend pour acquis chez ses étudiants. Avec cette approche, un enseignant qui avertirait ses étudiants qu'il ne répétera pas deux fois telle consigne et que c'est à eux de s'y conformer risquerait une intervention inefficace au plan pédagogique. Pour être attendu, un comportement doit être sollicité de façon claire et répétée.

2.2 L'APPRENTISSAGE PAR ESSAIS ET ERREURS

Principalement représentée par Thorndike et Guthrie, cette approche ajoute une dimension motivationnelle à la contiguïté stimulus-réponse introduite par le modèle du conditionnement classique. Elle postule que le lien entre le stimulus (S) et la réponse (R) sera d'autant plus raffermi que la réponse choisie procurera de la satisfaction à l'individu qui la produit. Elle ajoute également que le choix de la réponse résulte d'un nombre plus ou moins élevé d'essais et d'erreurs dans les comportements adoptés de façon aléatoire ou rationnelle. Dans les deux cas, toutefois, la dimension motivationnelle est présente parce que, dans ses essais, l'individu poursuit un but.

Ainsi en est-il, par exemple, de l'enseignant qui chercherait par tous les moyens à intéresser ses étudiants à son cours. Il pourra expérimenter quatre ou cinq scénarios de prestation de cours — les uns tout aussi rationnels que les autres — pour s'apercevoir à la fin que c'est le scénario participatif qui lui permet le mieux d'atteindre son but. Le choix du scénario retenu aurait pu aussi se faire de façon tout à fait aléatoire sans qu'il procède d'une analyse rationnelle minutieuse. Sans y réfléchir a priori, cet enseignant aurait pu s'apercevoir qu'à chaque fois qu'il se présente en classe frais, dispos et d'humeur agréable, l'intérêt de ses étudiants au cours s'en trouve augmenté. Après avoir essayé une pléthore de stratégies, il réalisera possiblement que c'est son attitude même qui influence le plus l'intérêt de ses étudiants.

En classe, il arrive souvent qu'un enseignant, se fiant à la fois à son expérience et à sa créativité, essaie des choses, pour ainsi dire, et constate ensuite leurs effets sur le but poursuivi. D'un point de vue pédagogique, cette démarche tout à fait empirique est porteuse de beaucoup d'innovations, mais elle est en même temps coûteuse en temps et en efficacité. Avec les étudiants d'aujourd'hui et le contexte éducatif prévalant dans nos collèges, l'enseignant qui veut développer une pédagogie adaptée à ses étudiants et aux objectifs de cours poursuivis ne peut quand même pas procéder indéfiniment par tâtonnements. Ce faisant, les étudiants auront tôt fait de clouer au pilori ces essais qu'ils associeront à de la confusion professionnelle. Dans la mesure du possible, l'enseignement doit être planifié pour être efficace. Il s'accommode donc plus ou moins bien de cette approche par essais et erreurs, bien qu'il n'en interdise pas l'usage. Il en va de même pour les apprentissages des étudiants. Leur efficacité augmente quand ils procèdent d'une démarche structurée plutôt que d'une démarche aléatoire par essais et erreurs.

2.3 L'APPRENTISSAGE PAR CONDITIONNEMENT OPÉRANT

Cette approche, principalement représentée par Skinner, intègre les deux approches antérieures dans leurs dimensions respectives de contiguïté et de motivation mais, contrairement à ces dernières, elle insiste beaucoup plus sur les conséquences de la réponse **(R)** que sur la nature du stimulus **(S)**. Pour Skinner et ses tenants, c'est le *renforcement* qu'obtient une réponse qui détermine sa répétition dans des circonstances semblables, et non l'intensité et la nature du stimulus identifiable. On distingue généralement trois types de renforcements : positifs, négatifs et punitifs.

Un comportement est renforcé positivement quand il est accompagné d'une récompense conséquente à sa manifestation. Par exemple, quand un enseignant félicite un étudiant pour avoir été ponctuel alors qu'il avait l'habitude d'être en retard à ses cours, il renforce positivement le comportement de ponctualité. Un comportement est renforcé négativement quand la conséquence désagréable de sa manifestation est diminuée. Ainsi, ce même étudiant qui a l'habitude d'être en retard à ses cours s'attire probablement des regards ou des commentaires désapprobateurs de la part de son professeur. Si cet étudiant décide de faire preuve de ponctualité et que l'enseignant ignore ce comportement, on dira de celui-ci qu'il est renforcé négativement parce que l'étudiant n'a pas à subir l'effet désagréable des commentaires de son professeur quand il est en retard. Enfin, un comportement est renforcé par punition quand on associe à sa manifestation l'imposition d'un effet désagréable. Quand on enlève des points à un étudiant parce qu'il se présente en retard à ses cours, on renforce ce comportement par punition.

Cet apprentissage par conditionnement opérant — ou mieux par renforcement — mérite d'être bien compris par l'enseignant parce qu'il interpelle bon nombre de ses pratiques. Que cela plaise ou non, que cela corresponde ou non à un discours idéologique sur les valeurs à promouvoir en pédagogie, il demeure que, selon cette approche, l'étudiant adopte des comportements en fonction de renforcements attendus ou conséquents. On peut bien être pour ou contre les récompenses et les punitions en éducation, mais, dans les faits, on en attribue régulièrement et elles ne sont pas sans effets. Quand un enseignant corrige un examen, il adresse aux étudiants, par ses commentaires et le résultat conféré, des récompenses ou des punitions qui influenceront ultérieurement les comportements analogues de l'étudiant. Ceux qui se refusent à faire de la discipline ou à distribuer des « bonbons » pour modifier les comportements de leurs étudiants, sous prétexte que ces derniers sont des adultes qui savent ce qu'ils ont à faire et qui n'ont pas besoin d'appâts du genre pour agir dans le sens de leurs intérêts, s'exposent à l'inefficacité au plan pédagogique. En regard de cette approche, soutenir que, comme enseignant, on n'a pas à valoriser ou à réprimander explicitement certaines conduites de l'étudiant en fonction de leur caractère désirable ou non selon les objectifs poursuivis, c'est se placer hors circuit dans l'acte d'enseigner. Le sens commun indique toutefois qu'il faut savoir pondérer les renforcements en fonction de l'importance et de la désirabilité des comportements attendus. Il n'est pas nécessaire de mettre 0 à un étudiant qui échappe son crayon par terre lors d'un examen, tout comme il n'est pas approprié d'offrir un «Meritas» à un étudiant qui se présente à temps au premier cours !

2.4 L'APPROCHE GESTALTISTE

C'est à partir principalement des travaux de Wertheimer, Köhler et Kofka sur les mécanismes perceptuels des individus et les lois qui les régissent que s'est développée cette approche. Ces auteurs et d'autres par la suite ont mis en évidence un certain nombre de règles dans l'organisation perceptuelle dont quelques-unes ne sont pas sans intérêt pour l'enseignant. Ainsi en est-il, par exemple, de la loi du rapport *figure-fond* à partir de laquelle on établit qu'un objet a plus de chances d'être bien perçu s'il se détache de l'arrière-fond dans le champ perceptuel. Appliqué à la pédagogie, ce principe justifie entre autres l'usage de mots en caractères gras, de soulignés, de mots en majuscules ou en italique, etc. Plus encore, l'enseignant qui a la malencontreuse habitude de « réciter » ses cours sur un ton monocorde aurait intérêt à varier cette même tonalité, au moins là où il juge son message important. Pour se détacher de l'arrière-fond, la matière enseignée doit présenter de l'attrait, les exemples doivent être percutants et variés, etc.

Une autre loi de l'organisation perceptuelle est celle dite du *regroupement perceptuel*, laquelle comporte à son tour des « sous-lois » (fermeture, proximité, similitude, etc.). Cette loi générale met en évidence le fait que les individus ont tendance à organiser un ensemble d'unités disparates en un tout signifiant pour eux. En pédagogie, on retrouve de nombreux exemples de cette règle. Par exemple, lorsqu'un professeur conclut que son groupe-classe est d'accord avec ses directives parce que quatre ou cinq étudiants y ont acquiescé et que les autres se sont tus, il fait du regroupement perceptuel. Quand des étudiants se plaignent que « *la philo, c'est platte* », ils procèdent du même type d'organisation perceptuelle.

Enfin, une autre règle de fonctionnement perceptuel est celle voulant que la perception soit *sélective* et varie selon les caractéristiques et les intentions individuelles. Entre en jeu ici tout le caractère subjectif des interprétations individuelles d'un même stimulus. C'est ce que Dubé [5] appelle le rôle des « insights » dans la perception. L'image classique du verre perçu comme à moitié vide ou à moitié plein suffit à illustrer le caractère subjectif et sélectif des perceptions. De cela, à peu près tous conviennent. Pourtant, les exemples ne manquent pas où cette règle est tout à fait ignorée quand il s'agit de comprendre et d'expliquer certains comportements, en pédagogie comme ailleurs. Quand des étudiants reprochent à un enseignant d'être doctrinaire et de ne valoriser dans sa correction que les points de vue qui correspondent au sien, ils confirment peut-être la règle de la sélectivité des perceptions, mais ils le font possiblement autant pour eux que

[5] Dubé, L., ***Psychologie de l'apprentissage***. Deuxième édition. Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1990, 381 p., pp. 187-190.

pour leur professeur. Parce que ce dernier ne pense pas comme eux, ils interprètent sa correction comme subjective et négative. Dans un contexte du genre, il n'est pas toujours facile de savoir où loge l'objectivité. Tout bon pédagogue devrait être très au fait de cette règle perceptuelle de façon à ne pas la laisser contaminer indûment la transmission de ses savoirs.

Les enseignants qui enseignent des matières où les valeurs personnelles et sociales occupent une place importante sont particulièrement exposés à cette règle. De même, ceux qui croient que leurs exposés devraient tous avoir été compris de la même façon par leurs étudiants commettent là une interprétation pour le moins imprudente. Dans l'ordre des perceptions humaines, tout n'est pas si clair et si uniforme.

2.5 L'APPROCHE SÉQUENTIELLE ET ÉVOLUTIVE

Les termes « séquentielle » et « évolutive » sont les nôtres. Faute de mieux, nous avons choisi ces termes parce qu'ils mettent en évidence la dimension relativement déterminée et progressive des apprentissages en relation avec l'action qu'exerce sur eux le milieu. Nous aurions pu parler aussi d'approche structuraliste ou cognitiviste, au sens littéral du terme, mais cela aurait pu porter à confusion à cause du sens plus étendu de ces termes en psychologie. Ce qu'il faut retenir de cette approche, c'est que les apprentissages humains — en particulier ceux du domaine intellectuel — ne se font pas sans un certain déterminisme ou sans une certaine séquence programmée constitutivement d'abord, et renforcée ou inhibée par le milieu ensuite.

On aura reconnu la contribution majeure de Piaget à cette approche. Pour ce dernier, les apprentissages humains se font du simple au complexe dans une séquence de développement d'habiletés intellectuelles de plus en plus adaptées à la complexité même des apprentissages. En même temps que l'individu développe ces habiletés sous l'effet du milieu, il adapte aussi cet effet à des schèmes de développement prédéterminés. Cela peut s'illustrer, par exemple, par une des lois fondamentales en psychologie du développement selon laquelle le développement humain se fait toujours du général au particulier et du simple au complexe. Certes, le milieu peut agir sur cette loi, mais pas jusqu'à en inverser le sens. Cela fait partie de l'aspect prédéterminé du développement. Piaget a confirmé cette approche dans le domaine du développement intellectuel en démontrant, par exemple, qu'un enfant ne peut accéder à une représentation symbolique de la réalité s'il n'en maîtrise pas au départ la notion de permanence. De même, l'adolescent ne peut accéder à une maîtrise de la pensée formelle s'il ne possède pas au préalable le schème de résolution de problèmes concrets.

Depuis les travaux de Torkia-Lagacé [6], on a beaucoup discuté dans le réseau collégial québécois des limites de l'étudiant à maîtriser les schèmes de pensée formelle et abstraite. Quoi qu'il en soit des conclusions à cet égard, l'approche séquentielle et évolutive place l'enseignant de l'ordre collégial devant la problématique de la complexité des apprentissages confrontée aux habiletés réelles de l'étudiant. Au plan pédagogique, cette problématique n'est pas facile à résoudre, mais elle se pose néanmoins à l'enseignant quotidiennement. Jusqu'où peut-il exiger que l'étudiant procède à des apprentissages relativement complexes si ce dernier n'a pas les préalables intellectuels requis pour ce faire ? Nous comprenons et souscrivons tout à fait aux craintes de bon nombre d'enseignants de voir la qualité du cours collégial s'étioler peu à peu et même se « secondariser », selon l'expression consacrée. Nous partageons également leur déception de devoir diluer leur matière au point de sentir leurs propres compétences intellectuelles sous-exploitées par le système d'enseignement. Néanmoins, nous ne pouvons que souscrire aussi à une pédagogie qui prend racine dans les possibilités réelles de la majorité des étudiants et qui s'efforce de les étendre à des apprentissages de plus en plus complexes sans jamais confondre le souhaitable et l'impossible. Comme le soulignait Prost [7], l'enseignant qui avertit à l'avance son groupe-classe qu'à la mi-session plus de la moitié d'entre eux auront abandonné le cours, faute de ne pouvoir le réussir, avoue à la face de tous sa propre incompétence à faire apprendre. Il ne nous appartient pas ici de fixer « le seuil minimal » d'exigences pour la poursuite d'études collégiales. Nous le voudrions que nous en serions incapable. Nous voulons simplement signifier que l'approche séquentielle et évolutive demande à tout pédagogue de bien jauger la complexité des apprentissages qu'il demande à ses étudiants et de ne pas prendre pour acquis que « la caverne de Platon » peut être enseignée aujourd'hui dans les mêmes termes qu'il y a vingt ans sous prétexte qu'à l'époque les étudiants en comprenaient le sens.

---

[6] Torkia-Lagacé, M., ***La pensée formelle chez les étudiants de Collège, objectif ou réalité ?*** Rapport de recherche, Cégep de Limoilou, 1981, 164 p.

[7] Prost, A., ***Éloge des pédagogues***. Éd. du Seuil, Paris, 1990, 240 p., p. 42.

2.6 L'APPROCHE DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION

Cette approche est relativement récente et suffisamment différenciée dans son contenu pour qu'il devienne risqué de l'associer à deux ou trois chercheurs principaux. Elle recoupe, par exemple, les différents travaux qui se font en cybernétique, en neuropsychologie, en apprentissage mnémique, en physiologie des émotions, etc. La question clé qui préoccupe les chercheurs ici est de savoir comment sont véhiculées et traitées les informations nécessaires à l'avènement des apprentissages et des comportements. En cette matière, c'est surtout au plan de la recherche que l'activité apparaît la plus fébrile.

Néanmoins, la pédagogie collégiale a déjà commencé à composer avec ce vaste domaine du traitement de l'information appliqué à l'apprentissage. L'invasion de la micro-informatique dans l'enseignement a permis, en outre, de développer tout un champ d'intervention connu sous le sigle d'APO (Applications Pédagogiques de l'Ordinateur). Des guides pour une lecture plus efficace et plus rapide, des techniques de mémorisation, des techniques de relaxation et de préparation aux examens, des profils d'apprentissage comme celui des « visuels » et des « auditifs », des vade-mecum sur les habitudes de vie, etc., voilà autant d'outils qui commencent à se développer dans le réseau collégial et qui prennent appui, en partie du moins, sur une série de connaissances du fonctionnement organique de l'individu.

Les recherches en cours et à venir dans ce domaine laissent entrevoir des résultats à la fois étonnants et prometteurs.

Mais en attendant que les enseignants puissent distribuer à leurs étudiants les pilules de l'intelligence et de la motivation..., nous allons délaisser le champ théorique pour nous attarder à l'os même de cet ouvrage : la pédagogie appliquée.

Lecture suggérée :

Dubé, L., ***Psychologie de l'apprentissage***. Deuxième édition. Presses de l'Université du Québec, Sillery, 1990, 381 p.

Partie II

LES ACTEURS

Module 3

L'ENSEIGNANT COMME INDIVIDU

« Ma mère soutenait que si vous pouvez constamment bien faire votre travail, c'est que vos facultés sont supérieures à celles qu'il exige. »

Linda Tsao Yang

3.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Il en va de l'enseignement comme de beaucoup d'autres rôles sociaux : pour les assumer avec efficacité, il faut en quelque sorte pouvoir les dépasser au plan personnel. Existe-t-il pour l'enseignant des attributs individuels qui rendent possible un tel dépassement ? Oui, bien sûr. Nous y reviendrons dans la section **ÉNONCÉS**. Mais, auparavant, il faut situer nos propos dans une perspective claire et précise que nous tracerons à l'aide de trois postulats.

- *L'être humain n'est pas que le résultat de ses actes; il est aussi, et surtout, la connaissance qu'il a de ces mêmes actes.*

Cette conception métacognitiviste indique que l'ancrage principal de l'être humain est d'abord la connaissance qu'il a ou peut avoir de lui-même. L'enseignant sait bien qu'il n'est pas qu'un enseignant, mais le traduit-il ? Où loge l'individu chez l'enseignant et qui est-il à cet égard ? Se reconnaître comme personne avec ses ressources et ses limites, risquer tant soit peu la révélation, cela participe d'une relation enseignant-étudiants humanisée, incarnée dans l'assurance et la vulnérabilité, dans l'affection et la raison.

- *L'enseignant influence autant par ce qu'il est comme individu que par ce qu'il dit comme enseignant.*

W. Arthur Ward [8] disait que « ... *L'enseignant médiocre se contente de dire. Le bon enseignant explique. L'enseignant supérieur démontre. L'enseignant exceptionnel inspire* ». En fait, on ne se dérobe pas aisément à ce que nous sommes. Un masque porté trop longtemps devient un moule... On sous-estime trop souvent l'importance qu'accordent les étudiants à un enseignant accessible au plan humain, capable d'ouverture et d'implication personnelles sans pour cela qu'il se livre en pâture ou en exposition. Consciemment ou non, l'enseignant se présente à l'étudiant comme un modèle de personne à imiter ou à contre-imiter... Dès lors, il doit porter attention à ce dont il témoigne comme personne.

- *Connaître sa personnalité est chose possible et utile.*

Qu'il s'agisse de typologies, de tests psychométriques, de modèles théoriques ou de profils, les instruments crédibles pour connaître la personnalité ont tous leur utilité en ce qu'ils indiquent aux individus des référents conceptuels pour mieux comprendre leur personne et leur agir. Sous prétexte de leur imperfection, on aurait tort de lever le menton devant ces instruments. À regarder trop haut, on en vient à ignorer ce sur quoi l'on marche.

Tout enseignant a donc intérêt à bien se connaître comme personne et à se révéler avec mesure sur ce plan. Bien se connaître lui permettra une meilleure compréhension de ses agissements professionnels et des motifs personnels qui les sous-tendent. C'est en ce sens-là que s'exprimait D. Morissette [9] quand il soutenait que « *les choix stratégiques et pédagogiques de l'enseignant reflètent ce qu'il est comme individu* ». Se révéler avec mesure lui permettra par ailleurs d'établir avec ses étudiants une relation professionnelle qui a plus de chances d'être efficace parce qu'ouverte à l'expérience humaine personnelle située dans un contexte d'apprentissage. Faute de cela, pourquoi pas une bande magnétique ou audio-visuelle ?

---

[8] Tiré de Peters, L.J., ***Pourquoi tout va mal.*** Ed. Stanké, Montréal, 1986, 213 p., p. 10.

[9] Morissette, D. et Gingras, M., ***Enseigner des attitudes.*** Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 1989, 193 p., p. 55.

3.2 ÉNONCÉS

Un enseignant aura plus de chances d'être efficace dans sa fonction si, comme individu, il possède les attributs suivants:

- au plan intellectuel :
  - *curiosité :* a du plaisir à apprendre et à faire apprendre;
  - *perspicacité :* perçoit les subtilités, les nuances et les différences dans les réalités qui lui sont proposées;
  - *rationalité :* a un raisonnement logique, argumenté et plutôt objectif;
- au plan moral :
  - *responsabilité professionnelle :* manifeste un souci d'exercer les responsabilités qui lui sont confiées avec qualité et efficacité;
  - *engagement humaniste :* est doté d'un système de valeurs qui place le développement harmonieux de la personne et de la société au coeur de son engagement professionnel;
- au plan socio-affectif :
  - *confiance en soi :* a un sentiment de sécurité personnelle, une image de soi positive, la connaissance et la maîtrise de ses ressources;
  - *charisme :* est capable d'occuper la scène, d'être mis en évidence ou d'être regardé sans trop d'anxiété; est capable aussi de jouer des rôles, de se rendre attrayant pour une classe;
- au plan psycho-social :
  - *communicateur efficace :* se montre affirmatif, réceptif et empathique;
  - *leader efficace :* exerce un pouvoir d'influence, d'animation et de persuasion.

NOTE *Nous ne prétendons pas que tout enseignant doit nécessairement posséder tous ces atouts pour être efficace. Nous n'affirmons pas non plus qu'ils sont les seuls exigibles. Leur mention témoigne d'abord et avant tout de leur importance.*

3.3 APPLICATIONS

Dans cette section, nous vous présentons trois exercices qui devraient vous permettre de mieux composer avec la connaissance que vous avez de vous-même et de son impact sur votre enseignement. Chacun de ces exercices est accompagné de quelques conseils.

3.3.1 EXERCICE : questionnaire de caractéristiques de personnalité selon le modèle transactionnel

SOURCE Gervais, Claude. Notes de cours, Cégep de Trois-Rivières. Adapté de ***Analyse transactionnelle et relations de travail.*** Éditions ESF, Collection dirigée par R. Mucchielli, Paris, 1979, 130 p., pp. 9-15.

CONSIGNE

Cochez la case de fréquence qui correspond le mieux à votre position personnelle pour chacun des énoncés suivants:

J : JAMAIS P : PARFOIS S : SOUVENT T : TOUJOURS

ÉNONCÉS	J	P	S	T	RÉSULTAT
1. On dirait de moi que je me soucie des « qu'en dira-t-on », de ce qu'on peut penser de moi...					
2. Je crois qu'il faut prendre le temps nécessaire pour aider les autres quand ils ont besoin de moi...					
3. Je me trouve plutôt impulsif dans mes réactions...					
4. Je prends du temps pour réfléchir et analyser les choses avant de prendre une décision...					
5. Lorsque je suis contredit par une autre personne, je suis porté à remettre en cause certains de mes points de vue....					
6. Il m'arrive de « bouder » les autres quand je ne suis pas d'accord...					
7. Je me fie à mon « pif », à mes impressions avant de prendre une décision...					
8. J'ai la conviction que ceux qui arrivent à quelque chose dans la vie sont ceux qui travaillent le plus, qu'on n'obtient habituellement rien pour rien...					
9. Il m'arrive d'offrir de l'aide ou de donner des conseils aux autres sans qu'on m'en fasse la demande nécessairement...					
10. Il est important pour moi de porter le plus possible des vêtements confortables...					

▶

ÉNONCÉS	J	P	S	T	RÉSULTAT
11. On dirait de moi que j'ai un bon sens de l'organisation et de la coordination des choses...					
12. Il m'arrive d'accepter de faire des choses sans nécessairement être d'accord et le désirer...					
13. Lorsque je commence à en avoir assez d'une situation, il m'arrive d'envoyer les gens au diable...					
14. On dirait de moi que je suis inventif, créateur ou innovateur...					
15. Il m'arrive de porter sur les autres des jugements plutôt rapides...					
16. Pour garder de bonnes relations avec notre entourage, il est important de faire des petites choses pour ceux avec qui nous vivons (ex. : ramasser des objets qu'ils ont laissé traîner...)					
17. J'ai tendance à tutoyer les gens...					
18. Je vais réajuster, après réflexion, mes objectifs par rapport à mes possibilités...					
19. Il m'arrive de m'excuser auprès des autres...					
20. Lorsque j'en ai assez, il m'arrive de bouillonner et d'avoir envie de bousculer quelqu'un...					
21. Je parviens à deviner ce que les autres pensent ou ressentent...					
22. Il m'arrive de trouver ridicules certains comportements des autres...					
23. Je pense qu'il faut prendre le temps de s'arrêter pour réconforter les autres...					
24. Je n'ai pas de difficulté à jouer avec de jeunes enfants...					
25. J'ai l'habitude de prévoir et de planifier mon temps au plan professionnel et dans ma vie privée...					
26. Je fige un peu sur place lorsqu'on me critique ou qu'on me parle un peu fort...					
27. Je suis du genre à ne pas accepter facilement les conseils pour plutôt en faire à ma tête...					
28. Je me décrirais comme intuitif, doté d'une sorte de « sixième sens », quand je dois prendre une décision...					
29. Je suis porté à critiquer ceux qui ne font pas preuve de fiabilité et d'honnêteté...					

▶

ÉNONCÉS	J	P	S	T	RÉSULTAT
30. Il faut mettre du temps et de l'énergie pour en arriver à une société plus juste et plus égalitaire...					
31. Je conduis (ou je conduirais) vite car j'aime la vitesse en voiture...					
32. Dans une discussion, si on critique mes idées, je ne m'énerve pas, j'argumente et je suis prêt à remettre en cause certains de mes points de vue...					
33. Il m'arrive d'avoir de la difficulté à prendre une décision, inquiet que je suis de la réaction des autres...					
34. Quand je sens qu'on veut trop faire pression sur moi, je vois « rouge »...					
35. On dirait de moi que je suis plutôt « lunatique », que je « navigue » à peu près, « au radar »...					
36. Je trouve dommage que certaines habitudes « de bonnes manières » aient tendance à se perdre...					
37. Je pense qu'il faut être économe et se mettre de l'argent de côté en cas de difficultés, de maladies ou d'imprévus...					
38. Je prête facilement mes affaires, sans trop me préoccuper de savoir si et quand on va me les rendre...					
39. Quand je réfléchis sur ma vie à ce jour, je me dis que j'ai modifié certaines idées et certains points de vue sur des sujets importants...					
40. Il m'arrive de me sentir obligé de justifier mes gestes, mes paroles ou mes décisions...					
41. J'ai tendance à me mettre en colère aisément et à être plutôt impatient avec les gens de mon entourage...					
42. On dirait de moi que je « pige » vite et que je suis capable de trouver des raccourcis originaux pour me tirer d'affaire...					
43. Je pense qu'il est important que mon travail soit bien fait, précis et réalisé dans les délais prescrits...					
44. Lors d'un travail de groupe, en général, je me dis que ce n'est pas grave si je garde pour moi les tâches les plus difficiles et les plus ingrates...					
45. J'ai du mal à économiser et j'ai tendance à vivre au-dessus de mes moyens...					

▶

ÉNONCÉS	J	P	S	T	RÉSULTAT
46. Je ne crois pas beaucoup aux recettes, je préfère expérimenter les choses par moi-même...					
47. Je ne me sens pas très à mon aise lorsque je suis obligé de commander et de prendre des responsabilités...					
48. Il m'arrive de faire des signes (avec des gestes, le klaxon ou les lumières, par exemple) aux automobilistes qui bloquent le chemin ou qui ne respectent pas le code de la route...					
49. Je me permets de manipuler un peu, de trouver des excuses pour me sortir d'un mauvais pas (pétrin)...					
50. À mon avis, il faut prendre un peu plus de temps pour s'assurer de faire les choses comme il faut...					
51. Je suis convaincu qu'il faut être diplomate si on ne veut pas se retrouver seul dans la vie...					
52. J'attends à la dernière minute pour faire un travail et j'ai tendance à remettre à plus tard ce qui m'intéresse moins...					
53. Je contrôle bien mes émotions et je garde mon sang-froid...					
54. Je suis assez conciliant et tolérant dans mes relations avec les autres même si ça ne me tente pas toujours...					
55. Je m'oppose assez vivement à un certain nombre de principes de vie venant de mes parents et de ma famille...					
56. On me dit débrouillard et capable de me tirer de situations inconfortables...					
57. Je pense que la plupart des gens sont un peu trop égoïstes...					
58. Je me dis qu'il faut savoir se montrer indulgent pour les erreurs des gens, car c'est ainsi qu'ils vont apprendre...					
59. Habituellement ceux qui ont vu à mon éducation m'ont laissé décider par moi-même de mes lectures, de mes sorties...					
60. J'aime expliquer, faire comprendre et faire découvrir des choses aux autres...					
61. Je me sens obligé de donner des coups de main aux gens de mon entourage même si je manque de temps et que ça me dérange un peu...					
62. Je suis du genre impatient avec les gens qui ne comprennent pas tout de suite...					

▶

ÉNONCÉS	J	P	S	T	RÉSULTAT
63. Je me fie à ma première impression ou à mon flair pour savoir à qui j'ai affa..re...					
64. Je me dis qu'il faut en général être à l'heure à ses rendez-vous et aux réunions pour éviter de faire attendre...					
65. Je conseille aux autres d'y penser à deux fois avant de prendre certains risques (financiers, sportifs ou autres...).					
66. Je suis d'humeur assez imprévisible d'une journée à l'autre...					
67. On dirait de moi: « Il réfléchit avant d'agir »...					
68. J'ai du mal à prendre des décisions, je me sens partagé entre plusieurs points de vue qui me font hésiter...					
69. Si on me critique, je réponds tout aussi sèchement...					
70. Je sais dire le mot qui détend l'atmosphère et mettre la bonne ambiance...					

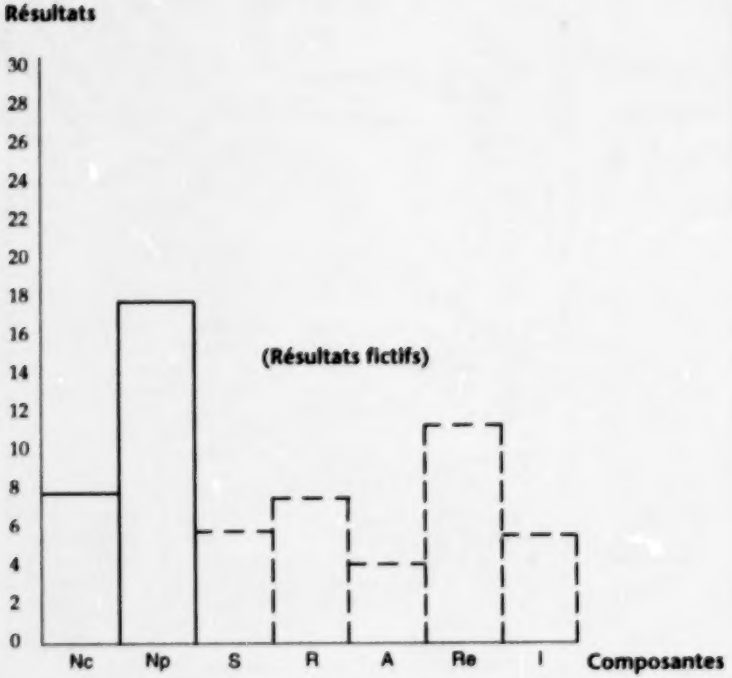
Interprétation

En accordant 0 point à JAMAIS, 1 point à PARFOIS, 2 points à SOUVENT et 3 points à TOUJOURS :

- additionnez les points des questions 1-8-15-22-29-36-43-50-57-64. La somme vous indiquera le degré de vos comportements et de vos attitudes influencés par des normes de conduite (**Nc**) ;
- additionnez les points des questions 2-9-16-23-30-37-44-51-58-65. Vous obtiendrez votre degré de normes de protection (**Np**) ;
- additionnez les points des questions 3-10-17-24-31-38-45-52-59-66. Vous obtiendrez votre degré de spontanéité (**S**) ;
- additionnez les points des questions 4-11-18-25-32-39-46-53-60-67. Vous obtiendrez votre degré de rationalité (**R**) ;
- additionnez les points des questions 5-12-19-26-33-40-47-54-61-68. Vous obtiendrez votre degré d'adaptation (**A**) ;
- additionnez les points des questions 6-13-20-27-34-41-48-55-62-69. Vous obtiendrez votre degré de rébellion (**Re**) ;
- additionnez les points des questions 7-14-21-28-35-42-49-56-63-70. Vous obtiendrez votre degré d'intuition (**I**) ;
- reproduisez ensuite vos résultats sur un histogramme semblable à celui suggéré à la page suivante ;
- comparez vos résultats d'une composante à l'autre.

Figure 1 : histogramme des composantes du moi

SOURCE Gervais, C. Notes de cours non publiées, Cégep de Trois-Rivières, 1992.



Le tableau suivant vous permettra de mieux interpréter les composantes identifiées :

Tableau 1 : composantes du moi selon le modèle transactionnel

NORMES	DESCRIPTION	APPLICATION
NC (Normes de conduite)	Réfère aux normes, aux valeurs et aux principes de conduite socialement acceptables selon nous.	Cette composante doit être **assez présente** dans la personnalité de l'enseignant qui, en plus de faire preuve d'éthique professionnelle, doit dans son acte éducatif transmettre des valeurs et des principes. *À l'excès, cela peut toutefois entraîner de la rigidité.*
NP (Normes de protection)	Réfère aux normes, aux valeurs et aux principes de conduite qui sont adoptés pour aider, soutenir et valoriser.	Composante **très importante** pour l'enseignant car elle est à la base de toutes les attitudes et les motivations positives qu'il doit entretenir à l'égard d'étudiants en situation d'apprentissage. *À l'excès, elle peut entraîner de la surprotection ou une trop grande tolérance.*
S (Spontanéité)	Dimension qui permet d'exprimer les émotions sans interférence rationnelle ou sans égard à autrui. L'énergie, le rire, l'enthousiasme, la tristesse, les pleurs relèvent de cette dimension.	Composante **parfois utile** en enseignement quand l'enseignant veut communiquer son enthousiasme. *À l'excès, cela peut empêcher l'enseignant de s'adapter rationnellement à diverses situations pédagogiques.*
R (Rationnel)	Réfère au contenu logique, analytique et réflexif de la personnalité, à la capacité de composer objectivement avec la réalité.	Composante **importante** chez l'enseignant qui doit transmettre objectivement des savoirs et évaluer tout aussi objectivement des apprentissages. *À l'excès, cela peut toutefois « refroidir » ou inhiber la relation interpersonnelle enseignant-étudiants.*
A (Réflexes d'adaptation)	Réfère aux émotions et aux actions engendrées par la présence de nos normes de conduite et de protection. C'est ce qui nous amène à nous conformer, à être conciliant, à nous sentir coupable ou fier, etc.	Composante **relativement importante** chez l'enseignant en ce qu'elle facilite le compromis et freine l'autoritarisme. *À l'excès, cela peut entraîner une certaine passivité ou inhibition qui limite l'expression créatrice.* ▶

NORMES	DESCRIPTION	APPLICATION
Re (Réflexes rebelles)	Réfère aux réactions de nature plus ou moins agressive ou émotive que nous adoptons suite à des frustrations trop fortement ou souvent ressenties.	Composante **peu adaptée** à la profession d'enseignant, à l'exception de cas où le désaccord doit être clairement et fermement signifié. *À l'excès, cette composante génère un climat d'hostilité relationnelle défavorable.*
I (Intuition)	Dimension de la personnalité qui se situe à mi-chemin entre l'émotion pure et l'expérience. Fait appel à notre créativité, à notre capacité d'appréhender une situation, de nous débrouiller et de faire preuve d'imagination.	Composante **importante** pour l'enseignant surtout quand elle est utilisée pour alimenter des stratégies pédagogiques. *À l'excès, cette composante augmente le risque d'erreur dans le traitement de diverses situations pédagogiques.*

3.3.2 EXERCICE : questionnaire de caractéristiques d'attribution externe ou interne

SOURCE Adapté du questionnaire sur les lieux de contrôle présenté par S.A. Rathus dans ***Psychologie générale,*** Éd. HRW, Montréal, 1985, 722 p., pp. 462-363. Reproduit avec l'autorisation de la maison d'édition.

Consigne

Cet exercice vous permettra de préciser si vous avez l'impression de bien contrôler votre vie ou si encore vous sentez qu'une partie plus ou moins grande de celle-ci échappe à votre contrôle. Répondez spontanément à chacune des questions en inscrivant un « X » à l'endroit approprié. Répondez à toutes les questions et, en cas d'hésitation, choisissez la réponse vers laquelle vous tendriez le plus.

QUESTIONNAIRE	OUI	NON
1. Croyez-vous que la plupart des problèmes se régleront d'eux-mêmes si vous les ignorez ?		
2. Croyez-vous pouvoir éviter d'avoir le rhume ?		
3. Certaines personnes sont-elles tout simplement nées chanceuses ?		
4. En général, vous est-il important d'obtenir de bons résultats dans votre travail ?		
5. Êtes-vous souvent blâmé pour des choses qui ne sont pas de votre faute ?		
6. Pensez-vous que si une personne travaille sérieusement elle réussira dans tout ce qu'elle entreprend ?		

▶

QUESTIONNAIRE	OUI	NON
7. Croyez-vous que, la plupart du temps, cela ne sert à rien de faire des efforts puisqu'en général les choses tournent plus mal que prévu ?		
8. Pensez-vous que, si la journée commence bien, elle se terminera bien également ?		
9. Croyez-vous que, la plupart du temps, les parents écoutent ce que les enfants ont à dire ?		
10. Pensez-vous que vos désirs puissent devenir des réalités ?		
11. Quand on vous reproche quelque chose, trouvez-vous que ce n'est jamais pour une bonne raison ?		
12. Trouvez-vous qu'en général il est difficile de changer l'opinion d'un ami ?		
13. Pensez-vous que l'encouragement, plus que la chance, aide une équipe à gagner ?		
14. Sentez-vous qu'il était presque impossible de faire changer d'idée à vos parents, peu importe le sujet ?		
15. Pensez-vous que les parents devraient, la plupart du temps, laisser leurs enfants prendre leurs propres décisions ?		
16. Sentez-vous, en général, que, si quelque chose va mal, vous ne pouvez pas faire grand-chose pour y remédier ?		
17. Pensez-vous que la plupart des sportifs naissent bons athlètes ?		
18. Les gens de votre âge sont-ils, pour la plupart, plus forts que vous ?		
19. Pensez-vous que le meilleur moyen de régler la plupart des problèmes consiste à les ignorer ?		
20. Croyez-vous que vous avez un grand choix pour décider qui sont vos amis ?		
21. Si vous trouvez un trèfle à quatre feuilles, pensez-vous qu'il puisse vous apporter de la chance ?		
22. Avez-vous souvent l'impression que votre satisfaction au travail est liée aux efforts que vous lui accordez ?		
23. Quand une personne se fâche contre vous, croyez-vous, en général, pouvoir ne rien y faire ?		
24. Avez-vous déjà possédé un porte-bonheur ?		
25. Pensez-vous que d'être aimé ou non des gens dépend de votre manière d'agir ?		
26. Habituellement, vos collègues vous aident-ils si vous leur demandez de l'aide ?		
27. Vous arrive-t-il souvent de penser que les gens fâchés contre vous le sont sans raison valable ?		
28. En général, pensez-vous que vos actions présentes peuvent changer l'avenir ?		
29. Pensez-vous qu'en général les malheurs surviennent par fatalité ?		

▶

QUESTIONNAIRE	OUI	NON
30. Croyez-vous que les gens peuvent obtenir ce qu'ils veulent s'ils persévèrent ?		
31. En général, trouvez-vous qu'il est inutile d'essayer d'avoir raison dans votre famille?		
32. Croyez-vous que, lorsque de bonnes choses arrivent, elles sont le produit d'un travail acharné ?		
33. Pensez-vous que, si quelqu'un de votre âge se veut votre ennemi, vous ne pouvez y changer grand-chose ?		
34. Trouvez-vous facile d'obtenir de vos amis qu'ils agissent comme vous le souhaitez ?		
35. Trouvez-vous que vos opinions ont peu d'influence dans votre milieu en général (travail, famille, amis, etc.) ?		
36. Sentez-vous que, si quelqu'un ne vous aime pas, vous ne pouvez y faire grand-chose ?		
37. Avez-vous habituellement l'impression que vos efforts au travail sont surpassés par ceux de vos collègues ?		
38. Êtes-vous de ces gens qui pensent que, s'ils planifient, les choses iront mieux ?		
39. En général, avez-vous l'impression d'avoir peu à dire dans les décisions que prennent vos supérieurs ?		
40. Pensez-vous qu'il vaut mieux être « brillant » que chanceux ?		

Interprétation

Les numéros de questions écrits en caractères gras sont associés à des réponses OUI et les autres à des réponses NON. À chaque fois que votre réponse est OUI pour les questions en caractères gras et NON pour celles en caractères ordinaires, accordez-vous 1 point.

Entre 0 et 8 : Vous avez un bon contrôle sur votre vie et vous vous attribuez en général la responsabilité de vos réussites et de vos échecs.

D'un point de vue positif, cela contribue à entretenir la confiance en soi, qui est un attribut important à développer chez l'enseignant. D'un point de vue négatif, trop de contrôle interne peut conduire à la dévalorisation chronique, particulièrement dans des situations d'échecs répétés, ou encore à des prétentions personnelles irréalistes quand ce type de contrôle se retrouve dans toutes les situations de réussite.

Environ une personne sur trois se situe dans cette catégorie.

Entre 9 et 16 : Vous avez une maîtrise partielle de votre vie qui se module selon votre milieu de travail, votre famille, vos amis, etc.

Comme enseignant, vous avez avantage à bien définir à quel(s) secteur(s) le degré de contrôle que vous vous accordez se rapporte le plus. Maîtrisez-vous plus votre vie personnelle que professionnelle, par exemple ?

La majorité des personnes obtiennent des résultats entre ces valeurs.

Entre 17 et 40 : Plus vous tendez vers 40, moins vous maîtrisez votre vie et avez tendance à la subordonner au hasard, à la fatalité et aux actions d'autrui.

L'enseignant qui obtient de tels résultats risque d'être peu créateur dans son travail, plus ou moins motivé et surtout peu apte à solutionner des conflits, à générer le changement et à optimiser les apprentissages. Ce type de personnalité à contrôle externe convient mal à l'enseignement où la part d'autonomie requise est importante.

Environ 15% des personnes appartiennent à cette catégorie.

NOTE *On peut noter le caractère complémentaire de ce modèle des lieux de contrôle externe et interne par rapport au modèle de satisfaction au travail de Herzberg selon lequel les éléments insatisfaisants sont généralement attribués à des facteurs extrinsèques à la personne, alors que les éléments satisfaisants sont associés à des facteurs intrinsèques à la personne. Cela n'est pas sans importance de savoir que bon nombre d'individus ont naturellement tendance à s'approprier les mérites d'un résultat positif et à attribuer à autrui la responsabilité d'un résultat négatif. La relation enseignant-étudiants, par sa nature même, incite à de telles attitudes. Il faut au moins en être conscient pour pouvoir réagir au besoin.*

3.3.3 **EXERCICE** : échelle de perception de soi

SOURCE auteur

Consigne

Cet exercice vous permettra de mieux évaluer la connaissance que vous avez de vous-même et celle que vos étudiants ont de vous. Vous trouverez une liste de 20 mots couplés chacun avec un mot à signification relativement contraire. Encerclez pour chacun des 20 couples de mots le chiffre qui reflète le mieux la perception que vous avez de vous-même. Vous ne devez encercler qu'*un seul* chiffre par couple. Si vous choisissez les chiffres 1 ou 2, cela signifie que vous vous attribuez davantage le trait de personnalité de la colonne de gauche dans la liste des couples de mots. Si vous encerclez les chiffres 3 ou 4, cela signifie que vous vous attribuez davantage le trait de personnalité de la colonne de droite. Demandez subséquemment à un de vos collègues de faire faire cet exercice par vos étudiants, à la fin d'un trimestre si possible.

NOTE *L'échelle qui suit n'a pas été validée scientifiquement. Il faut donc interpréter avec prudence les résultats obtenus et ne conférer à ces derniers qu'une valeur indicative. Les différences de signification accordée à chacun des items, d'un répondant à l'autre, sont des éléments parmi d'autres qui peuvent influencer, de façon non négligeable, les résultats.*

Échelle de perception

	Très	Plutôt	Plutôt	Très	
1. Irritable	1	2	3	4	Patient
2. Froid	1	2	3	4	Chaleureux
3. Triste	1	2	3	4	Gai
4. Timide	1	2	3	4	Sociable
5. Prétentieux	1	2	3	4	Modeste
6. Égocentrique	1	2	3	4	Altruiste
7. Faible	1	2	3	4	Fort
8. Amorphe	1	2	3	4	Énergique
9. Rigide	1	2	3	4	Souple
10. Traditionnel	1	2	3	4	Original
11. Arrogant	1	2	3	4	Respectueux
12. Émotif	1	2	3	4	Rationnel
13. Frivole	1	2	3	4	Sérieux
14. Craintif	1	2	3	4	Confiant
15. Agité	1	2	3	4	Calme
16. Intolérant	1	2	3	4	Tolérant
17. Terne	1	2	3	4	Séduisant
18. Indifférent	1	2	3	4	Attentionné
19. Naïf	1	2	3	4	Perspicace
20. Instable	1	2	3	4	Stable

Interprétation

Additionnez les chiffres encerclés :

- si vos résultats se situent entre 60 et 80, vous avez probablement une image plutôt positive de vous-même par rapport aux attributs que la société considère habituellement souhaitables ;
- si vos résultats se situent entre 20 et 40, vous avez probablement une image plutôt négative de vous-même par rapport aux attributs que la société considère habituellement peu souhaitables ;
- si vos résultats se situent entre 41 et 59, vous avez probablement une image de vous-même tantôt positive, tantôt négative, selon les traits considérés; pour des informations plus précises, il vous faut examiner avec attention les items encerclés et la pondération qui leur est allouée.

La même interprétation vaut pour la perception que les étudiants ont de vous.

Pour mesurer visuellement l'écart entre ces deux sources de perception, vous pouvez tracer deux lignes verticales qui relient chacune les chiffres encerclés selon que vous considérez votre perception ou la perception de vos étudiants dont vous aurez au préalable calculé la moyenne des réponses à chaque trait considéré.

Il convient de noter ici quatre observations au chapitre de la connaissance de soi :

a) la connaissance que nous avons de nous-même n'est pas toujours fidèle à ce que nous sommes véritablement. Nos propres biais subjectifs peuvent altérer notre perception ;

b) la connaissance que les autres ont de nous-même n'est pas toujours représentative de ce que nous sommes véritablement. Leurs biais subjectifs peuvent altérer leur perception de nous ;

c) en général, il y a plus de chances qu'une connaissance fidèle de notre personne soit le résultat de ce que « nous pensons que les autres pensent de nous-même ». Ceci dit avec les réserves qui s'imposent ;

d) ce qui est en tout cas certain, c'est qu'il faut tendre à une connaissance fidèle de nous-même si l'on veut comprendre les motifs de nos agirs et si on veut les modifier au besoin.

Lecture suggérée :

Abraham, A., et al., ***L'enseignant est une personne***. Éd. Esf, Paris, 1984, 161 p.

Module 4

L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR

« L'enseignant pratique le métier de celui qui n'a pas le droit d'avoir tort. »

Montaigne

« La responsabilité des enseignants est qu'ils soient les meilleurs « manipulateurs » possible au sens de ceux qui opèrent pour transformer ce qui existe. »

Guillotte

« Par nécessité, l'enseignant est un acteur... »

4.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Trois auteurs, trois rôles associés à la fonction d'enseignant. Tout comme il existe des styles de personnalité différents, il existe aussi des styles d'enseignement différents. Et s'il est vrai que la personnalité influence beaucoup la façon d'enseigner, il convient par ailleurs de souligner que celle-ci est aussi marquée par les rôles qu'on associe ou confère à l'enseignant. Certes, on ne tient pas un rôle indifféremment de ce que nous sommes. En contre-partie, certains rôles bien définis créent parfois quelques brèches dans nos patrons habituels de comportement et, à force d'influencer et même de rejeter ces derniers, en arrivent à modifier notre personnalité au point d'en devenir une caractéristique. Si, par exemple, comme le soulignait Delaire, on demande à un enseignant de maîtriser tant soit peu l'art de la scène et que, par nature, celui-ci a toujours figé devant un auditoire, il y aura là un problème à résoudre. Ou bien le rôle d'acteur est trop demander à cet enseignant et il devra alors changer de profession ; ou bien il relèvera avec peine mais persévérance ce défi de « prendre la scène » en misant sur le fait qu'à long terme son apprentissage du rôle d'enseignant acteur aura été tellement intégré qu'il fera désormais « naturellement partie de lui ». Certes, une solution de compromis pourrait être d'investir dans certains rôles associés à la profession d'enseignant qui

se rapprochent plus de sa personnalité. Pour adéquate que puisse être cette solution, elle est par ailleurs risquée parce qu'elle ouvre toutes grandes les portes à la rationalisation pour justifier une façon d'enseigner. On peut bien se priver, par exemple, de jouer un rôle d'expert pour jouer la carte de la familiarité avec l'étudiant, mais si celui-ci en arrive à poser des questions, il faut aussi pouvoir y répondre sur la base de connaissances adéquates.

Cela dit, pour un enseignement efficace, il n'est pas nécessaire que « personnalité » et « rôles » opèrent en parfaite symbiose. On pourrait même imaginer qu'une personnalité introvertie et peu sociable qui s'harmoniserait avec un rôle d'expert peu porté à la vulgarisation constituerait un cocktail idéal pour l'émergence d'une situation pédagogique explosive. À l'opposé, il serait hasardeux de prétendre que plus « personnalité » et « rôles » sont distants l'un de l'autre, meilleures sont les chances d'un enseignement enrichi. Le plus important ici est d'avoir une compréhension claire des principaux rôles exigés par la profession d'enseignant et une connaissance tout aussi claire des éléments de la personnalité mis en jeu par ces rôles. Cet examen fait, il devient plus facile de voir dans quelle mesure ces éléments peuvent s'harmoniser et conduire à un style d'enseignement efficace.

La documentation en pédagogie associe plusieurs rôles à la profession d'enseignant. Nous en avons retenu cinq qui nous apparaissent les plus importants, pour ne pas dire indispensables. Ceux que nous avons choisis se rapprochent d'ailleurs sensiblement de ceux identifiés par D. Roy [10] dans son étude sur l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des étudiants. Nous les présentons dans la section **ÉNONCÉS** avec une brève explication.

---

[10] Roy, D., *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignement et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial.* Résumé d'un rapport de recherche. ***Lignes pédagogiques,*** V.5, no 1, Cégep de Rimouski, 1991.

4.2 ÉNONCÉS

L'enseignant est un acteur.

Qu'on y adhère ou non idéologiquement, l'enseignant oeuvre sur scène. Il se fait regarder et entendre. Dès lors, au plan pédagogique, son pouvoir d'attraction est mis sur la table. Meilleur sera son « jeu », meilleurs seront les résultats. Et ce jeu n'a rien à voir avec le burlesque ou l'ostentation. Il est le résultat d'une combinaison de l'art et de l'expérience.

L'enseignant est un instructeur.

Nous entendons ici que l'enseignant doit « instruire », doit élargir le champ de connaissances de ses étudiants. Par rapport à ces derniers, il est un expert de la discipline qu'il enseigne. Heynemand et Gagnon [11] écrivent à ce sujet qu'*« avoir quelque chose à enseigner est tout aussi important qu'avoir quelqu'un à qui enseigner »*. Pour eux, personne ne devrait admettre l'incompétence de contenu d'un enseignant. Les étudiants exigeront toujours de leurs enseignants qu'ils en sachent sensiblement plus qu'eux pour pouvoir s'approprier ce savoir nouveau. En conséquence, le souci d'être compétent dans son contenu et de se perfectionner au besoin relèvent d'une responsabilité inhérente à l'enseignement.

L'enseignant est un manipulateur.

Ce rôle interpelle les attributs pédagogiques nécessaires à un enseignant. C'est le rôle clé de l'enseignant, dirions-nous. Celui-ci doit pouvoir « manipuler » un corpus de connaissances pour le rendre structuré, attrayant et accessible. Il doit « manipuler » des stratégies d'enseignement pour les adapter à la matière, aux objectifs visés, aux étudiants et à ses forces personnelles. Il doit aussi « manipuler » ses étudiants — ô horreur ! — pour qu'ils en arrivent à apprendre, à évoluer et à changer au besoin. C'est la capacité de motiver ses étudiants qui est en cause ici. Ce rôle est sûrement à la fois le plus complexe et le plus difficile à tenir. Sur un ton quelque peu tragique, Guillotte [12] affirme que *« l'échec d'apprendre n'a pas grand-chose à envier à l'échec de faire apprendre »* !

---

[11] Heynemand, J. et Gagnon, D., ***Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle***. Éd. Logiques,Montréal, 1992, 238 p., p. 152.

[12] Guillotte, A., ***Le professeur stratège***. Les Éd. d'organisation, Paris, 1990, 174 p., p. 15.

L'enseignant est un évaluateur.

On ne peut pas évoluer sans évaluer. Tout enseignant a la responsabilité de « donner une valeur » aux apprentissages des étudiants. Il doit les informer quantitativement, qualitativement et explicitement sur l'état de leurs apprentissages. Dans une perspective de communication, l'évaluation c'est l'essentiel feed-back. En son absence, la communication est unidirectionnelle et l'apprentissage aléatoire ou, pis encore, aveugle. Que le rôle d'évaluateur soit lourd, routinier, abrutissant ou stimulant, il est inhérent à la profession d'enseignant et la façon dont on l'exerce lève le voile sur les exigences professionnelles que l'on se donne.

L'enseignant est un éducateur.

Dans une approche holistique de l'acte d'enseigner, l'enseignant est aussi un objet d'identification. Il pense, il agit, il parle, il ressent. Il se présente comme un modèle à imiter, à éviter ou à adapter. Il n'est jamais neutre. Dès lors qu'il transmet des valeurs, il lui incombe de choisir lesquelles privilégier, quitte à ce qu'en cours de route l'étudiant y adhère, s'en distancie ou les rejette. Mais l'enseignant doit se commettre au plan des valeurs éducatives et exprimer clairement à cet égard ses préceptes, ses convictions et ses choix. À notre humble avis, un des grands leurres de l'éducation des quinze dernières années a été de faire croire, au nom du pluralisme des valeurs, que toutes celles-ci se valaient et que le seul geste éducatif acceptable était de les exposer sur une table... en toute neutralité. On prenait pour acquis que la libre adhésion garantissait la pertinence du choix. Et l'étudiant se voyait convié, au plan des valeurs de vie, à une sorte de « shopping » avec comme seuls repères ses humeurs du moment, ses « j'ai le goût de » ! Sans les imposer comme le marteau sur le clou, l'enseignant doit proposer des modèles structurants de valeurs à ses étudiants ; il doit non seulement les proposer, mais aussi inciter ses étudiants à l'adhésion, à l'engagement et à l'importance de choisir en toute connaissance de cause.

4.3 APPLICATIONS

Dans cette section, nous proposons deux exercices qui vous permettront de préciser comment vous concevez votre rôle d'enseignant et avec quel style vous l'exercez. Ces deux exercices sont tirés de l'ouvrage de G. Delaire intitulé ***Enseigner ou la dynamique d'une relation,*** pp. 99-112.

4.3.1 EXERCICE : identification à certains courants de pensée en pédagogie

SOURCE Delaire, G., ***Enseigner ou la dynamique d'une relation.*** Les Éd. d'organisation, Paris, 1988, 167 p., pp. 110-112. Reproduit avec l'autorisation de la maison d'édition.

Consigne

Voici quatre métaphores. Classifiez-les en ordre d'importance selon la correspondance qu'elles ont avec votre conception du rôle général d'un enseignant.

Métaphores

A- L'étudiant s'apparente à un ordinateur et l'enseignant à un programme. Ce qui importe, c'est de bien organiser le contenu et de bien le présenter pour qu'il soit compris et inscrit en mémoire. L'évaluation sert alors à vérifier l'efficacité du système.

B- L'étudiant est une plante et l'enseignant un jardinier. Le développement de l'étudiant est un processus qui se produit naturellement et l'enseignant doit essentiellement créer les conditions favorables à ce développement.

C- L'étudiant peut se comparer à un animal que l'on doit apprivoiser et dont on doit modeler les comportements. L'enseignant doit façonner ces comportements et ces habitudes dans un contexte d'apprentissage approprié.

D- L'étudiant est un sportif et l'enseignant un entraîneur. Il doit encourager l'étudiant à pratiquer régulièrement et à viser l'efficacité dans ses apprentissages. C'est à cette condition que progresseront ses résultats.

Tableau 2 : classement des métaphores par ordre de priorité

MÉTAPHORES	PRIORITÉ (1-2...)
A	
B	
C	
D	

Interprétation

- La métaphore A correspond au courant pédagogique « traditionnel ». L'enseignant se présente comme l'expert qui privilégie la rationalité à l'affectivité dans l'exercice de son rôle. L'ordre, la structure et la précision prévalent.
- La métaphore B correspond au courant pédagogique « humaniste ». La dimension affective est très présente dans l'exercice du rôle d'enseignant et dans l'apprentissage plus ou moins marqué qui en résulte chez l'étudiant. Les attitudes encouragées sont marquées au coin de la valeur fondamentalement positive des intervenants et de leurs interactions.
- La métaphore C correspond au courant « comportementaliste ». En manoeuvrant habilement, avec méthode et persévérance, sur les éléments qui stimulent l'étudiant, l'enseignant peut renforcer, modifier ou provoquer le ou les comportements visés. Les réponses comportementales de l'étudiant sont ici relevées et renforcées positivement ou négativement selon le cas.
- La métaphore D correspond au courant « fonctionnaliste ». L'enseignant de ce type établit son enseignement sur les objectifs d'apprentissage qu'il fixe à l'étudiant. Il propose à l'étudiant des tâches à accomplir et des problèmes à résoudre qui mettent tous le cap sur l'atteinte des objectifs préalablement définis.
- Les courants « traditionnel » et « comportementaliste » accordent une grande importance à l'action directive de l'enseignant, alors que les deux autres courants accordent une large autonomie à l'étudiant dans ses apprentissages.
- Les courants « traditionnel » et « fonctionnaliste » mettent l'accent sur les aspects rationnels et intellectuels de l'enseignement et de l'apprentissage, alors que les deux autres courants mettent l'accent sur les aspects affectifs et intuitifs.

Le tableau suivant présente la contribution pédagogique relative de chacun des courants. Il est une adaptation du modèle de R. Brostrom [13] appelé ***Inventaire du style de formateur*** **(ISF)**.

[13] Brostrom, R., *Training Style Inventory* in ***Annual Handbook for Group Facilitators.*** San Diego University, 1979, 174 p.

Tableau 3 : contribution relative de divers courants en pédagogie

COURANTS	CONTRIBUTIONS	LIMITES
TRADITIONNEL	• exige une compétence méthodologique et disciplinaire; • assure la transmission de nombreuses connaissances; • situe bien l'étudiant dans ses apprentissages; • convient plus facilement aux étudiants doués, attentifs ou insécures.	• se centre sur l'enseignant et sur le médium; • peut entraîner une surabondance d'informations ou un degré trop élevé d'expertise; • motive plus difficilement les étudiants; • inhibe un peu les esprits créateurs.
HUMANISTE	• entretient des attitudes et des sentiments positifs; • rehausse l'image de soi des étudiants; • facilite, soutient et encourage devant les difficultés; • s'avère efficace chez les étudiants peu doués.	• objectifs peu définis et parfois peu élevés; • rend plus difficile le contrôle du groupe-classe; • encourage peu le dépassement; • peut entraîner une sous-estimation ou une sous-exploitation des étudiants plus doués.
COMPORTEMENTALISTE	• crée un contexte d'apprentissage clair et structuré; • se centre sur l'obtention de résultats, donc sur l'efficacité; • encadre et sécurise les étudiants « insécures ».	• se centre davantage sur le résultat que sur le processus d'apprentissage; • risque d'entretenir une dépendance à la « récompense » ou à l'évitement de la « punition » ; • style contrôlant qui laisse peu de place à l'autonomie.
FONCTIONNALISTE	• crée un contexte motivant pour l'apprentissage; • s'adapte au rythme d'apprentissage de l'étudiant; • valorise la persévérance et la réussite; • stimule les étudiants au besoin d'accomplissement élevé.	• se centre davantage sur l'atteinte d'objectifs que sur le processus d'apprentissage; • peut générer un certain martèlement dans l'apprentissage, à cause de l'insistance sur la répétition et sur la pratique jusqu'à la réussite; • peut parfois générer trop de pression et de compétition.
NOTE *Idéalement, un enseignant devrait pouvoir emprunter à chacun des styles selon le contexte d'apprentissage concerné.*		

4.3.2 EXERCICE : questionnaire sur les styles d'enseignement

SOURCE Delaire, G., ***Enseigner ou la dynamique d'une relation.*** Les Éditions d'organisation, Paris, 1988, 167 p., pp. 100-110. Reproduit avec l'autorisation de la maison d'édition.

Consigne

Chacun des 40 énoncés qui suivent comprend deux affirmations (A et B). Encerclez pour chacun la lettre qui représente le plus votre façon d'agir comme enseignant habituellement. Vous devez absolument choisir une des deux affirmations, même si celles-ci semblent s'appliquer plus ou moins à vos habitudes. Choisissez alors celle qui vous apparaît la plus importante. Ne vous étonnez pas si certains énoncés reviennent à l'occasion.

Questionnaire

Il est plus important pour un enseignant

1. A. D'organiser son cours en fonction des besoins et des capacités de chaque type d'étudiant.
   B. De maintenir des niveaux déterminés de résultats scolaires.
2. A. De laisser les étudiants donner leur avis sur le contenu et les objectifs du cours.
   B. De fixer des niveaux déterminés de résultats scolaires.
3. A. D'insister pour que l'on termine le programme du trimestre.
   B. De permettre aux étudiants de participer à la détermination des objectifs et du contenu du cours.
4. A. De donner des exercices de contrôle pour évaluer les progrès des étudiants.
   B. De permettre aux étudiants de donner leur opinion dans la détermination des objectifs et du contenu du cours.
5. A. De récompenser les bons étudiants.
   B. De permettre aux étudiants d'évaluer l'enseignement de leur professeur.
6. A. De laisser les étudiants faire leurs propres erreurs et apprendre par l'expérience.
   B. De travailler pour traiter correctement le programme du trimestre.

7. A. De faire comprendre que le professeur représente l'autorité dans la classe.
   B. De laisser les étudiants faire leurs propres erreurs et apprendre par l'expérience.
8. A. D'être disponible pour s'entretenir avec les étudiants en fonction des besoins du moment.
   B. D'avoir des heures de rendez-vous fixes avec les étudiants.
9. A. De donner des exercices de contrôle pour évaluer les progrès des étudiants.
   B. D'ajuster le contenu des cours aux besoins et aux capacités de chaque classe.
10. A. D'établir une ligne de démarcation entre le professeur et les étudiants.
    B. De laisser les étudiants organiser leur propre progression selon leurs intérêts.
11. A. De s'intéresser à l'étudiant en tant que personne.
    B. De faire comprendre que le professeur représente l'autorité dans la classe.
12. A. D'établir une ligne de démarcation entre le professeur et les étudiants.
    B. D'être disponible pour des entretiens avec les étudiants en fonction des besoins du moment.
13. A. De changer son point de vue si un des étudiants lui montre qu'il a tort.
    B. De maintenir des niveaux déterminés de résultats scolaires.
14. A. De permettre aux étudiants de donner leur avis pour l'évaluation de l'enseignement du professeur.
    B. D'établir une ligne de démarcation entre le professeur et les étudiants.
15. A. De veiller à ce que la classe couvre bien le sujet inscrit pour le cours.
    B D'être concerné par l'étudiant en tant que personne.
16. A. De laisser les étudiants apprendre par expérience personnelle.
    B. De maintenir des niveaux déterminés de résultats scolaires.
17. A. De permettre aux étudiants de donner leur opinion dans la détermination des objectifs et du contenu du cours.
    B. De faire comprendre que le professeur représente l'autorité dans la classe.

18. A. De décourager les conversations entre étudiants dans la classe.
    B. De créer une atmosphère informelle dans la classe.
19. A. De permettre une évaluation du corps enseignant.
    B. De faire comprendre que le professeur représente l'autorité dans la classe.
20. A. D'établir une ligne de démarcation entre le professeur et les étudiants.
    B. De laisser les étudiants faire leurs propres erreurs et apprendre par l'expérience.
21. A. D'être une autorité en ce qui concerne la matière enseignée.
    B. De se maintenir à jour dans son domaine.
22. A. D'être respecté comme personne de compétence technique élevée dans son domaine.
    B. D'actualiser de manière permanente la documentation et le matériel pédagogique de la classe.
23. A. De veiller à son propre développement professionnel.
    B. D'être une autorité en ce qui concerne la matière enseignée.
24. A. De veiller à son propre développement professionnel.
    B. D'être un exemple pour ses étudiants.
25. A. De veiller à ce que chaque étudiant donne le meilleur de lui-même dans son travail.
    B. D'organiser dans les moindres détails toutes les activités de la classe.
26. A. D'élaborer des exercices de contrôle généraux et adaptés au contenu enseigné.
    B. D'être un exemple pour ses étudiants.
27. A. D'être reconnu comme un professeur efficace.
    B. De veiller à ce que chaque étudiant donne le meilleur de lui-même dans son travail.
28. A. D'élaborer des exercices de contrôle généraux et adaptés au contenu enseigné.
    B. De veiller à ce que chaque étudiant donne le meilleur de lui-même dans son travail.
29. A D'être une autorité en ce qui concerne la matière à enseigner.
    B. De planifier et d'organiser soigneusement le déroulement de son cours.

30. A. D'être un modèle à atteindre pour ses étudiants.
    B. D'essayer de nouvelles idées et approches pédagogiques.
31. A. De veiller à ce que chaque étudiant donne le meilleur de lui-même dans son travail.
    B. De planifier et d'organiser soigneusement le contenu de son cours.
32. A. D'avoir des heures de rendez-vous fixes avec les étudiants.
    B. D'être expert en ce qui concerne le contenu de son cours.
33. A. D'être un exemple pour ses étudiants.
    B. D'essayer de nouvelles idées et de nouvelles approches pédagogiques.
34. A. De faire aussi bien des cours de base que des cours plus avancés.
    B. D'être un modèle à atteindre pour ses étudiants.
35. A. De planifier et d'organiser soigneusement les activités de sa classe.
    B. De s'intéresser à la compréhension des étudiants et de s'en préoccuper.
36. A. D'être une autorité en ce qui concerne le contenu du cours.
    B. D'être reconnu comme un professeur efficace.
37. A. De donner des exercices de contrôle pour évaluer les progrès des étudiants.
    B. D'être une autorité en ce qui concerne la matière à enseigner.
38. A. De participer à des réunions professionnelles.
    B. D'être respecté comme une personne de compétence élevée dans son domaine.
39. A. D'être respecté pour sa connaissance du contenu du cours.
    B. D'essayer de nouvelles idées et de nouvelles approches pédagogiques.
40. A. D'être une autorité en ce qui concerne le contenu du cours.
    B. D'élaborer des contrôles généraux et adaptés au contenu enseigné.

Procédures

Encerclez chacune des questions pour lesquelles vos réponses correspondent à celles indiquées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4 : réponses associées aux styles d'enseignement

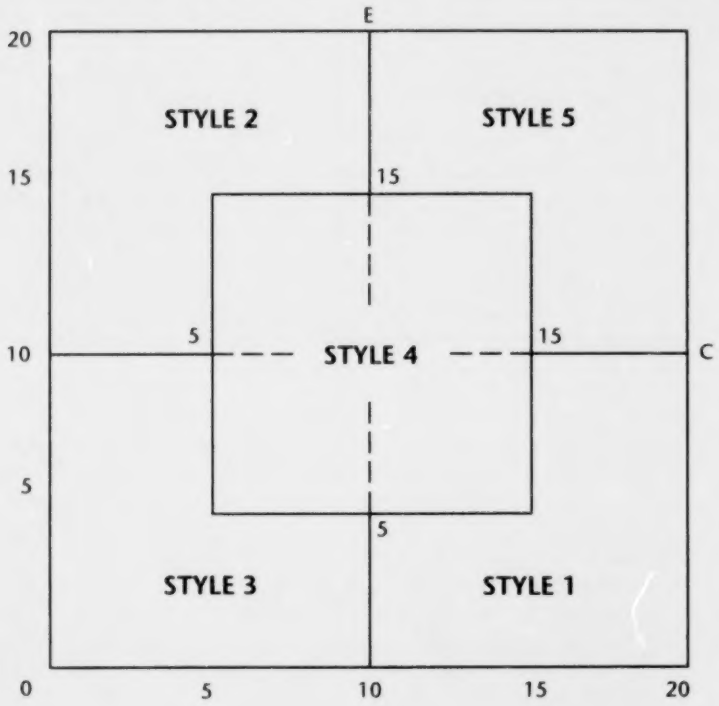
Q	R	Q	R	Q	R	Q	R
1	A	11	A	21	B	31	B
2	A	12	B	22	B	32	A
3	B	13	A	23	A	33	B
4	B	14	A	24	A	34	A
5	B	15	B	25	B	35	A
6	A	16	A	26	A	36	B
7	B	17	A	27	A	37	A
8	A	18	B	28	A	38	A
9	B	19	B	29	B	39	B
10	B	20	B	30	B	40	B

RÉSULTATS	
E	
C	

- Inscrivez, dans la case E des résultats, le nombre de questions encerclées dans le tableau de réponses pour les questions numérotées de 1 à 20.
- Inscrivez, dans la case C des résultats, le nombre de questions encerclées dans le tableau de réponses pour les questions numérotées de 21 à 40.
- Reportez sur le diagramme suivant et sur l'axe vertical votre résultat pour les questions 1 à 20 (case E). Reportez sur l'axe horizontal votre résultat pour les questions 21 à 40 (case C).

Figure 2 : diagramme des styles d'enseignement

SOURCE Adapté de Delaire, G., ***Enseigner ou la dynamique d'une relation.*** Les Éd. d'organisation., Paris, 1988, 167 p., p. 104.



Interprétation

- *De façon générale :*
  - l'échelle E représente les conceptions que se fait l'enseignant du rôle et des attitudes des étudiants dans leur apprentissage et de la réponse qu'il doit fournir aux besoins des étudiants;
  - l'échelle C représente les conceptions que se fait l'enseignant de son propre rôle dans la classe, eu égard aux exigences du programme;
  - certains enseignants considèrent que ces deux orientations (E et C) s'excluent mutuellement. Ils privilégieront alors nettement une orientation au détriment de l'autre; d'autres reconnaîtront le

conflit possible entre les deux orientations, mais s'attarderont alors à la recherche d'un point d'équilibre. D'autres enfin considéreront que ces deux orientations entretiennent entre elles des rapports fonctionnels et ils essaieront alors de leur accorder une égale importance.

- *De façon particulière :*

Spier, rapporté par Delaire [14], présente cinq styles d'enseignement tirés de ces deux orientations : Elève (E) et Contenu (C).

- ***Style 1*** (coin inférieur droit du diagramme, fig. 2).

  Pour cet enseignant, les deux orientations s'excluent. Il accordera alors beaucoup d'importance au contenu et peu à l'élève. Pour lui, c'est le programme qui définit l'enseignement, et la responsabilité de l'enseignant est de voir à ce que le contenu soit assimilé. Il considère naturel que l'élève ait tendance à résister dans ses apprentissages; aussi est-il normal qu'il établisse des niveaux de résultats scolaires à atteindre. Les contrôles d'apprentissage et de présence sont nécessaires et fréquents.

- ***Style 2*** (coin supérieur gauche du diagramme, fig. 2)

  Cet enseignant pense aussi que les deux orientations sont incompatibles et que les étudiants offrent une résistance naturelle aux apprentissages scolaires. Mais au lieu d'insister sur le contrôle du travail scolaire, il accorde un maximum d'attention et d'importance à l'élève. Il considère primordial que les étudiants se sentent appréciés et considérés par lui pour ce qu'ils sont. Son rôle est de soutenir les étudiants en fournissant un travail de qualité, en relâchant le contrôle des présences et en permettant aux étudiants de formuler eux-mêmes leurs objectifs. Il prétend ainsi que leur motivation s'en trouvera renforcée.

- ***Style 3*** (coin inférieur gauche du diagramme, fig. 2).

  Comme ses homologues des styles 1 et 2, cet enseignant pense qu'il y a conflit entre les besoins des étudiants et ceux du système éducatif. Les étudiants résistent naturellement à apprendre et il se sent relativement impuissant devant cette situation. Pour lui, les étudiants apprennent ce qu'ils veulent et quand ils veulent, et un enseignant ne peut rien y changer. Sa responsabilité consiste alors à présenter de l'information et à accomplir les tâches qui lui sont normalement dévolues.

[14] Delaire, G., ***Enseigner ou la dynamique d'une relation*** es Éd. d'organisation, Paris, 1988, 167 p., pp.108-110.

- ***Style 4*** (au centre du diagramme, fig. 2).

  Cet enseignant croit aussi en l'incompatibilité des orientations Elève et Contenu, mais il essaie de résoudre le conflit en visant un point d'équilibre ou de compromis entre ces orientations. Ne sachant trop comment accorder une importance égale à l'élève et au contenu, il alternera dans l'adoption de comportements propres à chacun des styles ou encore diluera la manifestation de l'une ou l'autre des orientations. Ainsi, il fera plusieurs contrôles, mais en présentant les questions à l'avance. Il accordera des points supplémentaires pour des efforts particuliers, permettra des reprises de travaux, etc.

- ***Style 5*** (coin supérieur droit du diagramme, fig. 2),

  Cet enseignant croit que les étudiants veulent naturellement apprendre et que leurs besoins ne sont pas incompatibles avec ceux du système éducatif (contenu, programme, tâches, etc.). Il cherche à intégrer les deux orientations en leur accordant à chacune une importance maximale (E et C). Pour lui, l'important n'est pas ce qui est enseigné mais plutôt ce qui est appris. Il accordera alors beaucoup d'importance à l'instauration d'un climat d'apprentissage approprié. Son enseignement cherche l'efficacité optimale qui rallierait les besoins des étudiants aux objectifs du programme.

Avantages et inconvénients

- Ces styles d'enseignement sont des styles « purs ». Ils sont ainsi tracés pour une meilleure compréhension et pour orienter la réflexion des enseignants qui s'intéressent à leur façon générale de donner un cours. On aura compris que, dans la réalité, un enseignant peut très bien emprunter à plus d'un style. L'important pour lui est de pouvoir identifier le style dominant, s'il y en a un.
- En général, le ***style 5*** est celui qui intègre le plus efficacement les diverses exigences pédagogiques du rôle d'enseignant.
- Le ***style 4*** peut aussi s'avérer très efficace, mais il comporte un degré d'incertitude ou d'hésitation plus grand dans l'adoption d'attitudes et de méthodes pédagogiques appropriées.
- Le ***style 3*** est celui qui présente le moins de créativité et le moins de motivation dans l'enseignement. Il est peu propice au changement et au progrès en matière de pédagogie et d'apprentissage. « Fais ce que tu dois et pas plus » : telle pourrait être sa devise.
- Le ***style 2*** est celui qui valorise beaucoup l'étudiant comme personne mais exige peu de sa part au plan de la performance. Il y a risque ici de laxisme, de surprotection et de surinvestissement au plan interpersonnel.

- Le ***style 1*** peut présenter une relative efficacité pour « transmettre » le savoir, mais ne garantit en rien les conditions pour qu'il soit appris. Au lieu de motiver l'étudiant, ce style risque d'engendrer ou le désintérêt ou l'anxiété consécutive à une trop grande pression exercée sur l'étudiant par un contenu de cours et des contrôles trop serrés.

Lecture suggérée :

Delaire, G., ***Enseigner ou la dynamique d'une relation***. Les Éd. d'organisation, Paris, 1988, 167 p.

Module 5
CEUX À QUI L'ON ENSEIGNE : LES ÉTUDIANTS

« Ce n'est pas en tirant la queue du têtard qu'on le fait devenir grenouille plus vite. »

Claparède

5.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

À entendre et à croire les propos de certains enseignants, les étudiants d'aujourd'hui seraient tout ce que l'on voudrait qu'ils ne soient pas et rien de ce que l'on voudrait qu'ils soient. D'autres s'enthousiasment de leur jeunesse « créatrice » au point de la présenter comme modèle aux bouilles aplaties que nous serions devenus. D'autres enfin n'ont cure de savoir « qui » sont leurs étudiants. Les objectifs sont là, le contenu et les exigences aussi. Prenez votre numéro !

Cette dernière attitude, on s'en doutera bien, n'a absolument rien à voir avec la pédagogie ou l'enseignement tout court. Après tout, s'il n'est pas important de savoir à qui l'on s'adresse, il devient moins important de savoir ce que l'on dit, sous réserve que le soliloque plaise à notre oreille, voire à notre estime. Quant à déterminer si les étudiants correspondent ou non à ce que nous voulons qu'ils soient, il y a là un jeu qui risque aussi d'être piégé dès lors que notre conception de ce qu'ils devraient être détermine la lecture que nous faisons de ce qu'ils sont. Certes, nous pouvons entretenir des idéaux sur leur personne, mais relisons Claparède cité plus haut. Au départ, il faut d'abord et

simplement se montrer disponible et intéressé à ce qu'ils sont comme étudiants et comme personnes. Comme le soulignait Nicole Belley [15] :

> *« Lorsque je suis en leur présence, je me dis que je les prends là où ils sont et je chemine avec eux... J'ai confiance en leurs capacités ; je crois qu'apprendre c'est le travail d'une vie entière. Je fais avec eux un bout de chemin... Je dois prendre en considération l'élève dans sa totalité. J'ai devant moi une personne qui a son histoire personnelle aux multiples facettes : familiale, sociale, politique et économique. C'est une personne avec des caractéristiques complexes. Elle est le produit d'une institution et d'une société dont je fais partie... »*

Voilà. Tout est dans l'attitude. S'ouvrir à la dimension « humaine » de la relation pédagogique et de ses acteurs. Quand on a compris cela, la connaissance que l'on a de l'étudiant — si partielle soit-elle — devient à la fois atout pédagogique et atout d'apprentissage. Mais j'entends déjà les répliques se lever tambour battant : *quand on a 150 étudiants, on ne peut pas chercher à connaître tous et chacun.* L'argument porte dans la mesure où, si chaque enseignant s'adressait à 50 étudiants, la tâche de connaissance serait certes plus facile. Mais à invoquer ad nauseam cet argument, l'enseignant en arrive à sombrer dans une pédagogie anonyme et monochrome qu'il érige en exemple d'équité. Je ne me souviens plus quel philosophe grec a dit que *« la pire des inéquités était de rendre égales des choses inégales »*. Quand on veut vraiment connaître ceux à qui l'on enseigne et que l'on est disposé à en tenir compte, on n'a d'autre choix que de souscrire à une pédagogie différenciée. Et il est possible de pratiquer ce type de pédagogie sans sombrer à n'en plus finir dans les caractéristiques individuelles de chaque étudiant. Le pédagogue efficace sait tenir compte de contextes et de comportements particuliers. Il n'érige pas en système la règle du « tous pour un, un pour tous » malgré une préoccupation justifiable pour l'équité et l'objectivité. Il sait comment, progressivement, reconnaître la majorité de ses étudiants : les discrets, les indisciplinés, les complaisants, les hostiles, les motivés, les non motivés, ceux qui réussissent, ceux qui échouent, ceux qui semblent « avoir des problèmes personnels », les performants, les paresseux, les compulsifs ou anxieux, les confiants et détendus, etc.

Cette énumération fait état de caractéristiques observables concrètement, sans test diagnostique avec compilation et classement complexes. C'est à dessein que nous évoquons de telles caractéristiques, car tout enseignant perspicace peut les déceler avec profit et sans

[15] Belley, N., *Enseigner aujourd'hui.* Résumé d'une conférence de Philippe Meirieu présenté dans ***L'Écho pédagogique***, v. 3, no 11, Cégep de Trois-Rivières, 1992, p. 8.

trop alourdir sa tâche. Actuellement, en pédagogie, on note l'existence de plusieurs tests, modèles, profils et styles d'apprentissage qui demandent tous à l'enseignant d'adapter sa pédagogie aux résultats de chacun. Au risque de flirter avec l'hérésie, nous dirons que les divers instruments qui tendent à préciser le style d'apprentissage de chaque étudiant ont une utilité douteuse pour l'enseignant qui s'adresse à 150 étudiants. Dans la mesure où ces outils demandent un temps de gestion important pour livrer leurs résultats, nos adversaires précédents de la pédagogie différenciée trouvent ici appui à leurs propos. En fait, ces outils sensibiliseront « l'enseignant ordinaire » à la nécessité de varier ses stratégies pédagogiques pour mieux tenir compte de certaines différences individuelles, mais ils s'avéreront, en général, inefficaces ou inappropriés pour un usage quotidien avec un grand nombre d'étudiants. Quand nous disons que l'enseignant doit chercher à connaître ses étudiants et à utiliser cette connaissance à leur profit, c'est à des caractéristiques simples et facilement observables que nous nous référons, comme celles mentionnées antérieurement auxquelles d'autres pourraient s'ajouter. Et c'est surtout à une attitude générale d'ouverture au contexte personnel des étudiants que nous en appelons. Quand elle est présente, cette attitude ne noie pas l'enseignant ni ne le menace, elle lui fait mieux saisir sa véritable efficacité.

Pour le lecteur qui voudrait avoir un portrait général de l'étudiant actuel de cégep, nous le référons aux caractéristiques identifiées par Jean-Marie Morand présentées dans l'introduction de cet ouvrage. Notre expérience de seize années dans l'enseignement nous a amené à distinguer huit types principaux d'étudiants : l'étudiant *performant*, l'étudiant *familier*, l'étudiant *doué*, l'étudiant *limité*, l'étudiant *peu motivé*, l'étudiant *motivé*, l'étudiant *indiscipliné* et *l'étudiant anonyme*.

Remarquons ici que ces traits empruntent plus aux comportements étudiants comme tels qu'aux caractéristiques classiques de la personnalité (dépendance, sociabilité, introversion, etc.). C'est en cela qu'ils sont d'ailleurs plus observables en classe. Un tableau d'application de ces types d'étudiants est présenté plus loin. La section **ÉNONCÉS** précisera, quant à elle, les termes de cette classification.

5.2 ÉNONCÉS

- Chaque étudiant possède une histoire personnelle qui explique en totalité ou en partie ses comportements et ses attitudes en classe.
- Il est à la fois possible et utile pédagogiquement pour un enseignant d'accéder à une partie de cette histoire.
- De façon générale, chaque enseignant rencontre régulièrement dans sa profession des étudiants :
  - *performants* : acharnés au travail, motivés par un fort besoin d'accomplissement, ils réussissent généralement très bien leurs cours et sont parfois anxieux ;
  - *doués* : d'intelligence vive et d'un fort potentiel de rendement scolaire, ils ont généralement d'excellents résultats, avec ou sans trop d'efforts ;
  - *familiers* : motivés par des besoins d'affiliation élevés, ils collaborent plus facilement avec des enseignants chaleureux et simples au plan humain, font souvent passer la relation interpersonnelle « prof-étudiant » avant celle proprement pédagogique ;
  - *motivés* : leur intérêt aux cours étant habituellement acquis, ils sont très à l'écoute, autonomes et persévérants ;
  - *peu motivés* : fréquemment passifs, parfois hostiles, mais le plus souvent blasés, ils sont généralement peu performants, silencieux et fournissent des efforts minimes, même si parfois ils se disent motivés ;
  - *indisciplinés* : généralement peu motivés ou peu intéressés mais pas toujours, loquaces, ricaneurs, peu capables de concentration et d'attention, manifestant un besoin constant de « se mettre en valeur », ils sont souvent « insécures » au plan individuel et dépendants de leur groupe de pairs au plan social ;
  - *limités* : peu performants au plan scolaire, ils éprouvent de réelles difficultés à réussir leurs études collégiales même s'ils en sont habituellement capables. Leur raisonnement logique est incomplet, leur pensée peu nuancée, leur vocabulaire et leur expression écrite plutôt pauvres, de même leurs méthodes et leurs techniques d'apprentissage de base sont peu développées ;
  - *anonymes* : ce sont ceux de qui on retient le plus difficilement les noms. Il ne sont ni forts ni faibles et se font toujours discrets et effacés. Leur personne interroge. En classe, ils n'interviennent pas, s'absentent peu souvent, obéissent aux consignes et écoutent de façon passive.

5.3 APPLICATIONS

5.3.1 CONSEILS PRATIQUES

Pour mieux connaître vos étudiants

- Pour un profil général de l'étudiant, vous pouvez toujours procéder par un court questionnaire que l'étudiant vous autorise à consulter une fois qu'il l'a rempli. Dans ce cas, prévoyez un moyen de compilation rapide des résultats. Voyez l'exemple d'un tel questionnaire plus loin, à la page 62.
- Pour une connaissance plus dynamique et plus personnalisée de l'étudiant, plusieurs possibilités s'offrent à vous :
  a) au premier cours, faites-leur écrire un texte d'une page sur un ou des aspects de leur personne qu'ils considèrent important de vous communiquer ;
  b) durant les 5 ou 6 premières semaines, demandez à chaque étudiant de vous exprimer en 3 ou 4 lignes une information thématique sur leur personne. Vous pouvez envisager, selon les semaines, des informations sur : les valeurs clés, les loisirs pratiqués, les projets envisagés, les attributs qu'ils se reconnaissent, etc. ;
  c) profitez du premier cours pour procéder à une activité de connaissance des membres du groupe. Ce moyen est toutefois moins efficace s'il constitue la seule activité du genre durant toute la session.
- Procédez à deux courtes évaluations dès les premières semaines de la session et remettez les copies corrigées aux étudiants en regardant bien chaque fois celui à qui vous remettez sa copie. La mémoire visuelle aura tôt fait de mettre des visages sur les noms, pour les résultats forts et faibles tout au moins.
- Efforcez-vous d'appeler les étudiants par leur nom. Trois techniques vous sont ici proposées pour mémoriser rapidement la majorité des noms de vos étudiants :
  a) la méthode des courtes évaluations en début de session et la remise personnelle des résultats vous permettront de mémoriser au moins les noms des étudiants forts et faibles ;
  b) durant les premières semaines de la session, demandez aux étudiants de s'identifier quand ils font des interventions en classe. Dans le cas d'étudiants qui interviennent peu ou pas, profitez d'un travail en atelier pour circuler entre les sous-groupes en demandant aux étudiants de s'identifier ou en essayant vous-même de deviner leur nom après deux ou trois « tournées » ;

c) durant les premières semaines de la session, divisez mentalement votre classe en cinq ou six aires de surface et, à chaque semaine, donnez-vous comme tâche de retenir les noms des cinq ou six étudiants qui se trouvent dans une aire de surface donnée. Faites les rappels nécessaires d'une semaine à l'autre.

- Faites « du corridor ». Nous voulons signifier par là que l'enseignant qui veut connaître ses étudiants doit se mêler à leur conversation dans les corridors, aux pauses, etc. La différence d'intérêts ne rend pas toujours facile cette tâche, mais il faut s'y astreindre si l'on veut se familiariser avec l'univers étudiant. Souvent, les enseignants répugnent à parler facticement « de la pluie et du beau temps » avec leurs étudiants. Mais pensons-y : n'est-ce pas souvent comme cela que prennent forme les relations humaines spontanées ? Cette stratégie en vaut bien d'autres.

5.3.2 TABLEAU D'APPLICATION

Tableau 5 : types d'étudiants et applications pédagogiques

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Performants	• accordent de l'importance à leurs résultats scolaires ; • font vérifier leur compréhension de la matière, leurs travaux et les consignes formulées ; • manifestent un souci du détail dans leurs travaux ; • sont assidus et attentifs aux cours ; • prennent beaucoup de notes ; • se placent généralement à l'avant de la classe.	• n'ont guère besoin d'attention particulière ; • exigent toutefois des réponses claires à leurs questions, des justifications précises des évaluations de leur enseignant ; • il faut donc « leur en donner pour leur argent » ; • face à de tels étudiants, il est souvent approprié **d'atténuer** leur anxiété face aux consignes de travail ou aux résultats scolaires proprement dits.
Doués	• présentent un portrait diversifié et difficile à percevoir autrement que par les résultats scolaires ; • interviennent de façon mesurée en classe mais toujours avec beaucoup de pertinence et de perspicacité ; • généralement attentifs, ont le regard vif souvent interrogateur.	• ces étudiants aussi exigent d'être « nourris » par leurs professeurs. Il faut leur en donner ; • il ne faut pas hésiter à **enrichir** les travaux demandés pour de tels étudiants ; • il faut renforcer leurs aptitudes en leur témoignant de la confiance et de l'autonomie.

▶

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Doués (suite)	• présentent parfois une image classique, parfois une image particulière ou marginale ; • se placent généralement à l'avant ou sur les côtés de la classe.	• certains de ces étudiants ont tendance à se fier à leur talent et à mettre en veilleuse les efforts à fournir. Dans un tel cas, il ne faut pas hésiter à relever cette attitude et à les **mettre au défi** de produire un travail ou un rendement de qualité. Ils ont souvent tendance à relever ce genre de défi.
Familiers	• tutoient aisément leurs professeurs ; • aiment blaguer avec eux durant les cours et aux pauses ; • sont généralement très collaborateurs quand on leur adresse des demandes personnellement ; • ont parfois tendance à négliger leurs travaux scolaires en particulier pour le respect des échéances ; • ont parfois tendance à manipuler en faisant appel à la compréhension et à la souplesse de leurs professeurs ; • occupent généralement le centre de la classe et les côtés.	• la principale difficulté pour l'enseignant face à de tels étudiants est de déterminer le degré optimal de familiarité qui permette à la fois un respect de l'autorité morale de l'enseignant et une communication étroite avec l'étudiant ; • il est souhaitable de répondre aux besoins de valorisation de ces étudiants mais il faut **éviter** la complaisance ; • il faut être souple et accueillant au plan relationnel, mais clair et **déterminé** quant au respect du contrat d'apprentissage ; • il faut **éviter** que les proximités développées ou entretenues avec ces étudiants soient perçues comme des privilèges démesurés par les autres étudiants.
Motivés	• manifestent un intérêt constant au cours ; • se montrent assidus, ponctuels et curieux ; • posent des questions et émettent des commentaires ; • réagissent « négativement » aux étudiants qui perturbent leurs cours ; • sont autant préoccupés par le fait d'avoir compris que par leurs résultats proprement dits.	• cultivez ces étudiants comme on entretient une plante rare ; • plus sérieusement, **renforcez** et encouragez de telles attitudes par des feedbacks positifs réguliers ; • soulignez leurs réussites et faites ressortir, dans leurs erreurs, ce qui pourrait être **amélioré** et comment.
Peu motivés	• sont souvent lunatiques et « prêts à partir » ; • présentent une attitude physique relâchée et une démarche lente ; • remettent des travaux et des examens faits à la hâte, souvent incomplets ;	• pour plus de détails, voyez le **module 26** sur la motivation ; • dès la première rencontre, essayez de **repérer** visuellement certains de ces étudiants, **retenez** leur prénom et interpellez-les ▶

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Peu motivés (suite)	◆ sont plutôt silencieux en classe ; ◆ demandent souvent : « à quoi ça sert, ça » ? ◆ sont plus souvent absents que la majorité des étudiants ; ◆ se placent généralement derrière la classe et sur les côtés de celle-ci.	à la pause ou à la fin du cours. Ex. : *« Et puis Pierre, le cours ? Ça te va » ?* Ils se sentiront ainsi dès le début considérés. Par la suite, adressez-vous **régulièrement** à eux par leur prénom ; ◆ **rencontrez-les** personnellement en cours de session pour vous informer de leur intérêt si leur motivation demeure peu apparente ; ◆ proposez-leur de s'asseoir **à l'avant** de la classe ; ◆ proposez-leur des **défis** personnels : Ex. : *« Je te parie 1,00$ (...) que tu n'es pas capable d'assister aux cinq prochains cours avec intérêt et attention » ;* ◆ accordez des points de participation aux étudiants qui se motivent et qui participent aux cours ; ◆ sachez aussi ajuster vos attentes. Il est pratiquement inévitable que de tels étudiants se retrouvent dans vos groupes-classes. Ce n'est pas une excuse pour ne rien faire, mais il ne faut pas en faire une indigestion non plus.
Indisciplinés	◆ sont loquaces, parlent souvent à voix feutrée ; ◆ sont ricaneurs ; ◆ interrompent fréquemment le professeur par des blagues peu pertinentes ; ◆ présentent un comportement nerveux quand la fin du cours approche ; ◆ montrent peu d'attention et sont facilement distraits ; ◆ prennent des notes négligemment ; ◆ sont parfois impolis et prennent un certain plaisir à défier leurs professeurs.	◆ il y a plusieurs façons d'être indiscipiné et donc plusieurs façons de réagir à cela. En général toutefois, il est préférable d'adopter en ce domaine une stratégie **progressive** ; ◆ d'abord deux ou trois rappels en classe avec un ton ferme mais non agressif ou méprisant devraient atténuer de tels comportements ; ◆ si ceux-ci s'avèrent récurrents d'un cours à l'autre, il faut absolument rencontrer **individuellement** ces étudiants, investiguer les motifs de leur comportement et convenir avec eux des attitudes à adopter dans l'avenir ;

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Indisciplinés (suite)		• une solution souvent efficace est de demander à ces étudiants de s'asseoir **à l'avant** de la classe ; • si ces étudiants récidivent, alors, poliment mais fermement, il faut les inviter à **sortir** de la classe et à n'y revenir que dans les conditions d'une meilleure collaboration ; • dans le cas assez tragique où un étudiant indiscipliné refuserait de sortir, il vous faut alors cesser toute activité d'enseignement, rester dans la classe et informer les étudiants que vous ne reprendrez le cours que lorsque le problème sera réglé. Dans un tel cas, il appartient à l'étudiant indiscipliné ou au groupe-classe de vous proposer une solution. Attendez qu'ils se manifestent ; • beaucoup d'enseignants répugnent ou même se refusent à faire de la **discipline** au collégial. Idéologiquement cela se comprend parfaitement. Dans la pratique toutefois, il faut se résoudre à en faire à l'occasion. Refuser cette tâche ingrate relève d'une pédagogie incomplète ; • essayez de faire comprendre à ces étudiants que ce n'est pas eux comme personnes que vous rejetez, mais tel **comportement** particulier que vous jugez **inacceptable** ; • sortir de la classe pour un enseignant devrait être une solution ultime à adopter si les autres se sont avérées inefficaces. Il faut comprendre que c'est vous et le reste du groupe-classe qui avez les pouvoirs principaux. Il faut vous en servir au besoin. Quitter la classe peut être perçu comme une abdication de l'enseignant face aux étudiants indisciplinés ; ▶

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Indisciplinés (suite)		◆ enfin, avant d'en arriver à des solutions directives, rappelez-vous que les étudiants indisciplinés sont des étudiants et aussi des personnes. Ils ont une histoire et des motifs. Une bonne rencontre individuelle règle souvent les problèmes à la satisfaction des personnes impliquées.
Limités	◆ sont silencieux en classe ; ◆ présentent peu de réactions physionomiques durant les exposés ; ◆ approuvent les idées des autres en atelier ; ◆ n'ont pas ou peu d'esprit critique ; ◆ éprouvent de la difficulté à écrire des textes structurés et nuancés ; ◆ pas très ambitieux, se contentent de « passer le cours » ; ◆ se placent généralement au centre et sur les côtés de la classe ; ◆ comprennent mal les consignes et les font souvent répéter par leur professeur.	◆ plusieurs enseignants se demandent comment **dépister** tôt ces étudiants. Point n'est besoin d'utiliser différents tests fastidieux à « gérer », même s'ils sont valides ; ◆ vous pouvez les dépister dès le ou les premiers cours en demandant à vos étudiants de vous **écrire un texte d'une page** sur un sujet thématique, le même pour tous. Une analyse de ces textes vous démontrera rapidement que la majorité des étudiants qui s'expriment **très difficilement** par écrit sont des étudiants limités ou faibles ; ◆ avec de tels étudiants, vous aurez souvent **à diminuer** vos exigences sans pour autant offrir un cours à rabais ; ◆ assurez-vous que celles-ci ne sont pas impossibles à rencontrer pour ces étudiants ; ◆ **valorisez** leur progrès autant que l'atteinte normale des objectifs ; ◆ servez-leur **beaucoup d'exemples**, utilisez la comparaison avec des réalités pratiques et courantes et faites-le dans un vocabulaire **simple** ; ◆ formulez-leur des consignes explicites ; ◆ accordez-leur un peu **plus de temps** qu'aux autres. Ils en ont besoin et il vous faut choisir des interventions prioritaires ; ◆ par ailleurs, ne les bercez pas **d'illusions**. On peut aussi apprendre d'un échec de cours ou d'un feed-back clair de sa situation ;

▶

TYPES D'ÉTUDIANTS	INDICES COMPORTEMENTAUX	CONSEILS PRATIQUES
Limités (suite)		• quand c'est possible, associez-les à des étudiants forts dans les travaux ou les ateliers ; • encouragez-les à bénéficier des différents **services d'aide** de votre institution, quitte à reconnaître cette prise en charge par un certain nombre de points accordés selon l'assiduité à ces services ; dans un tel cas, il faut toutefois que cette disposition soit inscrite au plan de cours et qu'elle satisfasse, par exemple, des objectifs de participation explicitement formulés.
Anonymes	• sont silencieux en classe ; • affichent une physionomie peu expressive ; • montrent un regard neutre ; • se placent généralement au centre de la classe ; • fournissent un rendement scolaire moyen ; • sont effacés et discrets ; • on oublie souvent leurs noms ; • s'absentent généralement peu ; • remettent leurs travaux à temps ; • sont difficiles à faire parler d'eux personnellement, ont le verbe court.	• ces étudiants gagnent à être connus mais leur « étanchéité » désarme souvent l'enseignant ; • interpellez-les par leur prénom **régulièrement** ; • limitez auprès d'eux les renforcements négatifs et favorisez les **positifs** ; • il faut **éviter** de brusquer ou de « secouer » ces étudiants relativement peu confiants en eux-mêmes, pour les engager . Il faut respecter leur rythme d'adaptation ; • **regardez-les** régulièrement dans vos exposés et démontrez que vous êtes conscient de leur présence.

NOTE *Par sens commun, le lecteur aura compris que les informations présentées dans ce tableau s'appliquent mutatis mutandis. Il faudrait éviter les étiquettes et les recettes faciles applicables à tous indifféremment.*

5.3.3 EXEMPLE : questionnaire de profil général de l'étudiant

NOTES

- *Ce questionnaire permet à l'enseignant de recueillir des informations utiles sur les étudiants qui composent son groupe-classe.*
- *Quand il est rempli par tout un groupe-classe, il permet de dégager un profil de ce groupe auquel l'enseignant pourra adapter sa pédagogie.*
- *Selon l'utilisation des résultats, le répondant peut ou non s'identifier, mais en aucun cas, il ne peut y être contraint. Pour l'enseignant qui veut avoir accès au nom de l'étudiant, une formule d'autorisation par l'étudiant doit être explicite dans le questionnaire.*
- *Pour éviter une compilation fastidieuse des données, l'enseignant pourra préparer un modèle de feuille-réponse pouvant être traitée par procédé rapide.*
- *L'enseignant peut insérer dans le questionnaire des questions supplémentaires avec choix de réponses.*

Questionnaire de profil général d'étudiant

1. IDENTIFICATION

Nom _____ Prénom _____ Âge ___ Sexe ____

Matricule _____ Autorisation _____
signature de l'étudiant

Ordre collégial _____ Cours _____

Groupe _____ Trimestre _____ Code du professeur _____

2. RENDEMENT SCOLAIRE

Si vous en êtes à votre premier trimestre au collégial, répondez aux questions A.1 et A.2. Si vous avez complété un trimestre ou plus au collégial, passez directement aux questions B.1 et B.2.

A.1 Votre moyenne générale en 5e secondaire se situait approximativement :

1. À 60% ou moins
2. Entre 61 et 70%
3. Entre 71 et 80%
4. À 81% ou plus

A.2 Quelles étaient, parmi les matières suivantes, celles qui vous causaient des difficultés *importantes* de rendement scolaire ?

1. Mathématiques
2. Français
3. Histoire
4. Biologie
5. Géographie
6. Physique
7. Chimie
8. Autres
9. Aucune

B.1 Votre moyenne générale se situe approximativement :

1. À 60% ou moins
2. Entre 61 et 70%
3. Entre 71 et 80%
4. À 81% ou plus

B.2 Quelles sont, parmi les matières suivantes, celles qui vous causent des difficultés *importantes* de rendement scolaire ?

1. Mathématiques
2. Français
3. Philosophie
4. Histoire
5. Géographie
6. Économique
7. Psychologie
8. Physique
9. Chimie
10. Sociologie
11. Politique
12. Biologie
13. Informatique
14. Anglais
15. Autres
16. Aucune

3. TRAVAIL

3.1 Exercez-vous un travail rémunéré extérieur en plus de vos études ?

1. Oui
2. Non

3.2 Si vous avez répondu OUI à la question précédente, combien d'heures par semaine sont consacrées à ce travail?

1. 5 et moins
2. Entre 6 et 10
3. Entre 11 et 15
4. Entre 16 et 20
5. 21 heures et plus

4. MOTIVATION

4.1 À combien d'heures de cours par semaine êtes-vous inscrit ce trimestre ?

1. 10 heures et moins
2. Entre 11 et 15 heures
3. Entre 16 et 20 heures
4. Entre 21 et 25 heures
5. Entre 26 et 30 heures
6. 31 heures ou plus

4.2 Habituellement, combien d'heures par semaine consacrez-vous à vos études et à vos travaux scolaires en dehors de vos cours?

1. 5 heures et moins
2. Entre 6 et 10 heures
3. Entre 11 et 15 heures
4. Entre 16 et 20 heures
5. 21 heures ou plus

4.3 Pour le présent cours auquel vous êtes inscrit, comment caractériseriez-vous votre motivation ?

1. Très forte
2. Forte
3. Moyenne
4. Faible
5. Nulle

4.4 Combien d'heures d'étude et de travail scolaire êtes-vous en mesure de consacrer à ce cours chaque semaine ?

1. 1 heure
2. 2 heures
3. 3 heures
4. 4 heures
5. 5 heures ou plus

5. ORIENTATION

5.1 Quel énoncé correspond *le mieux* à votre situation ?

J'ai choisi de m'inscrire dans mon programme actuel parce que

1. Une personne me l'a conseillé.
2. C'est la voie normale pour accéder aux études universitaires ou à la profession que je compte exercer.
3. Ce domaine d'études m'intéresse.
4. Les cours qui s'y donnent ne sont pas difficiles.
5. Il y a moins de travail à faire dans ce programme.
6. C'était le seul programme auquel j'étais admissible.
7. J'ignore les motifs de mon choix.
8. Autres raisons.

5.2 Quel énoncé s'applique *le mieux* à votre cas ?

En ce qui concerne la profession ou le travail que je compte exercer plus tard, je dirais actuellement que

1. Je sais exactement ce que je veux faire plus tard.
2. J'en ai une vague idée.
3. J'ignore complètement vers quelle profession ou quel travail m'orienter.

6. QUESTIONS FACULTATIVES

6.1 ***Énoncé de la question :*** _____

_____

Énoncés des choix de réponses :

1. _____ 5. _____
2. _____ 6. _____
3. _____ 7. _____
4. _____ 8. _____

6.2 ***Énoncé de la question :*** _____

_____

Énoncés des choix de réponses :

1. _____ 5. _____
2. _____ 6. _____
3. _____ 7. _____
4. _____ 8. _____

6.3 ***Énoncé de la question :*** _____

_____

Énoncés des choix de réponses:

1. _____ 5. _____
2. _____ 6. _____
3. _____ 7. _____
4. _____ 8. _____

6. QUESTIONS OUVERTES

Énoncés _____

_____

_____

Lecture suggérée :

Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), *L'étudiant de C.É.G.E.P. **Actes du 3e colloque annuel.***, Québec, 1984, 265 p.

Partie III

LES MÉTHODES ET LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

Module 6

LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT

« Pas question de réciter un laïus de trois heures à des murs. »

« En équipe, ils niaisent et perdent du temps. »

« Le tutorat avec 150 étudiants ? Mon oeil ! »

Des profs

6.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Des messages du genre, les bureaux de profs et les corridors de collège en réverbèrent beaucoup. À bien y penser, comment un enseignant exercerait-il son travail s'il s'abstenait de méthodes d'enseignement comme l'exposé magistral, le travail en équipe et l'enseignement individualisé ? La réponse, bien sûr, est qu'il n'enseignerait plus !

En effet, comme le rapporte Prégent [16], la documentation en pédagogie et, plus immédiatement, l'expérience concrète de tout enseignant montrent que l'acte d'enseigner, au plan des méthodes, ne peut échapper à ce regroupement en trois grandes catégories. Chaque catégorie fera, pour sa part, appel à différents types d'exposés, de travaux en équipe ou d'enseignement individualisé selon le cas. Nous présenterons d'ailleurs ces principaux types dans les prochains modules. Pour l'instant, reconnaissons qu'ainsi regroupés ils « bouclent la boucle » de la profession. Comme dirait Pascal, nous n'avons donc pas le choix, il nous faut choisir!

---

[16] Prégent, R., ***La préparation d'un cours***. Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990, 274 p., p. 89.

À cet égard, la plupart des recherches en pédagogie indiquent que, prises globalement, l'une ou l'autre de ces méthodes ne garantit pas par ses seules vertus de meilleurs apprentissages. Ce qui ne veut pas dire que leur choix puisse être laissé à une roue de fortune. En fait, dépendamment du style d'enseignement et de la personnalité de l'enseignant, de la discipline enseignée, du temps alloué pour exploiter un thème, des ressources physiques et matérielles, du nombre d'étudiants, des objectifs de formation poursuivis, etc., le choix d'une méthode — et d'un de ses types — plutôt qu'une autre pourra varier pertinemment. On aura compris qu'un enseignant qui maîtrise adéquatement ces trois grandes méthodes peut difficilement rater le coche dans son acte professionnel. À l'opposé, celui qui n'en maîtrise aucune se retrouve avec deux prises au marbre. Entre ces extrêmes, la majorité des enseignants expérimentent au jour le jour, avec bonheur ou malheur, une, deux ou même les trois méthodes alternativement. Si c'est leur lot commun, il vaut alors la peine d'y voir plus clair : ce à quoi nous nous attacherons dans les pages qui suivent.

6.2 ÉNONCÉS

- Peu importe la méthode choisie, elle doit être structurée. En général, les étudiants d'ordre collégial ont besoin d'indications et de consignes précises dans leur apprentissage.
- Le choix d'une méthode d'enseignement est intimement lié aux objectifs d'apprentissage poursuivis.
- La personnalité de l'enseignant peut avoir un effet important sur l'efficacité de la méthode choisie.
- Des contraintes physiques comme le temps alloué, le matériel disponible, le nombre d'étudiants, les locaux, etc. influencent aussi le choix d'une méthode. Attention toutefois que des facteurs de ce type ne deviennent des prétextes automatiques pour justifier l'utilisation permanente d'une seule méthode.

6.3 APPLICATIONS

6.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- *Les méthodes du type « exposé » apparaissent indiquées quand :*
  - on veut transmettre beaucoup d'informations en peu de temps ;
  - on veut faire un survol de matière ou résumer les conclusions d'une activité d'apprentissage ;
  - on doit s'adresser à de grands groupes (40 et plus approx.) ;
  - on possède, comme enseignant, des aptitudes évidentes à la communication orale.

- *Les méthodes du type « travail en équipe » apparaissent indiquées quand :*
  - on veut faire émerger les représentations étudiantes ;
  - on veut amener l'étudiant à apprendre par compréhension, jugement et analyse ;
  - on veut développer chez lui des habiletés et des attitudes positives au plan des relations interpersonnelles ;
  - on possède, comme enseignant, de telles habiletés.
- *Les méthodes du type « enseignement individualisé » apparaissent indiquées quand :*
  - le groupe-classe est restreint ;
  - on veut amener l'étudiant à des apprentissages par intégration ;
  - on veut travailler sur l'atteinte d'objectifs personnels chez les étudiants ;
  - on possède, comme enseignant, des facilités à intervenir comme mentor auprès des étudiants.

6.3.2 EXERCICE : choisir une méthode d'enseignement

- Choisissez à l'intérieur de votre contenu de cours un thème susceptible d'intéresser vos étudiants, qui leur soit familier et actuel.
- Dans un groupe-classe, faites un exposé sur ce thème ; dans un autre, organisez une discussion structurée en équipe sur ce même thème ; dans un troisième, faites faire aux étudiants une lecture dirigée individuelle toujours sur ce thème.
- Pour les trois méthodes utilisées, demandez aux étudiants de vous fournir un rapport d'une à deux pages sur ce qu'ils ont appris d'essentiel sur le sujet proposé.
- Examinez dans quelle méthode vous vous êtes senti le plus à l'aise et le plus performant.
- Évaluez par quelle méthode les objectifs d'apprentissage visés semblent avoir été le mieux atteints. Bien sûr, assurez-vous que vos groupes-classes sont minimalement comparables.
- Tirez vos conclusions ... avec prudence !

Lectures suggérées :

Brien, R., et Dorval, E., ***Le choix des méthodes d'enseignement : guide pratique.*** Cognition/Plus Enr., Charlesbourg, 1986, 171 p.

Tournier, M., ***Typologie des formules pédagogiques.*** Direction générale de l'enseignement collégial, Québec, 1978., 267 p.

Module 7

DONNER UN COURS MAGISTRAL

« Dites ce que vous voulez dire.
Ensuite, dites-le.
Enfin, dites ce que vous venez de dire. »
M. Gagnon

7.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Ce conseil, rapporté par M. Gagnon [17] dans un document intitulé ***Le cours magistral,*** laisse déjà comprendre qu'en matière de cours magistraux ou d'exposés on ne saurait se contenter d'agir à la « va-comme-je-te pousse ». Pour être efficace, le cours magistral doit lui aussi être préparé et structuré avec intérêt et attention.

Plusieurs auteurs en pédagogie distinguent l'exposé formel de l'exposé informel ou simplement l'exposé du cours magistral. En ce qui nous concerne, nous utiliserons indifféremment ces expressions en considérant comme exposé ou cours magistral *toute activité d'enseignement à l'intérieur de laquelle le professeur occupe une place prépondérante en transmettant oralement un ensemble d'informations et de connaissances aux étudiants.* À l'intérieur d'un exposé ou d'un cours magistral, il y a donc place pour nous à des interventions d'étudiants, mais c'est principalement l'enseignant qui conduit et assume la transmission de la matière de façon orale. Si nous ne distinguons pas le cours magistral — théoriquement apparenté au type conférence — et l'exposé informel — théoriquement associé à un exposé interactif avec les étudiants —,

---

[17] Gagnon, M., ***Le cours magistral***. Université de Montréal, 1982, 62 p., p. 40.

c'est qu'au collégial, la pratique et l'entendement usuels veulent qu'un cours magistral soit dans les faits un exposé informel. Il y a en effet très peu d'enseignants qui se contentent de présenter verbalement des connaissances sans interpeller leurs étudiants sur le sujet.

L'utilisation du cours magistral comme méthode d'enseignement baigne dans un paradoxe étonnant à première vue. D'abord, la recherche en pédagogie semble démontrer le peu d'efficacité du cours magistral pour susciter des apprentissages d'ordre cognitif supérieur. Gagnon [18] note à ce sujet que l'exposé peut s'avérer efficace pour atteindre des objectifs de simple connaissance, mais plutôt inefficace pour développer le jugement, l'esprit d'analyse, la réflexion, le sens critique, etc. Ensuite, il faut bien convenir que, dans l'ordre collégial à tout le moins, les cours théoriques ont plutôt mauvaise presse tant chez les enseignants que chez les étudiants. Et pourtant, chez les premiers, le cours magistral est encore — et de beaucoup — la méthode d'enseignement la plus utilisée selon Grégoire, Turcotte et Dessureault [19]. Chez les seconds, il semble que les griefs entendus contre les cours théoriques tiennent plus à ce qu'ils soient « plattes » que « théoriques ». En d'autres termes, les étudiants adorent les cours magistraux intéressants ! Comment leur reprocher ?

En fait, le paradoxe se résout par un certain nombre d'observations toutes vérifiables dans la pratique quotidienne de l'enseignement :

- d'abord, quand les étudiants dénoncent les cours théoriques, c'est plus le manque d'attrait de ces cours qu'ils décrient que leur nature théorique. Beaucoup d'étudiants témoignent régulièrement de leur plaisir à écouter un prof qui « *est intéressant et qui leur en apprend* » ;
- ensuite, bon nombre d'enseignants sont régulièrement confrontés avec des contenus de cours très étendus qu'ils tiennent néanmoins à « passer ». L'exposé devient alors une méthode économique pour transmettre leur contenu de cours au risque que le volume de connaissances transmises devienne indigeste pour l'étudiant ;
- il existe également un certain nombre de facteurs qui amènent « naturellement » l'enseignant à choisir l'exposé comme méthode d'enseignement : matière enseignée, taille du groupe-classe, objectifs d'apprentissage centrés sur le savoir, lieu physique, ressources matérielles, etc. ;

---

[18] Gagnon, M., ***Le cours magistral***. Université de Montréal, 1982, 62 p., p. 9.

[19] Grégoire, R., Turcotte, G., Dessureault G., ***Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep***. Conseil des collèges, 1985, 138 p., p. 88.

- enfin, comme le note Artaud [20], l'exposé magistral sécurise beaucoup d'enseignants en ce qu'il leur permet de mener eux-mêmes le cours et d'en délimiter le contenu. Ils peuvent ainsi manoeuvrer à l'intérieur d'un espace qu'ils connaissent.

Nous sommes certes d'avis que les limites et les réserves adressées aux cours magistraux sont pour la plupart très justifiées et qu'une telle méthode ne peut effectivement être utilisée par tous avec la plus parfaite indifférence. Toutefois, nous pensons aussi que, selon les aptitudes de l'enseignant, selon le contexte et les objectifs d'apprentissage visés, l'exposé magistral peut s'avérer une méthode d'enseignement adéquate quand on sait l'utiliser à l'intérieur de ses limites et de ses conditions.

7.2 ÉNONCÉS

- Donner un cours magistral est essentiellement une activité de communication. En ce sens, une telle activité n'échappe pas au corpus de données associées à la communication.
- Dans un exposé, un principe apparenté à la loi de Paretto (Delaire [14], p. 50) veut que 20% du temps de la leçon suffise à obtenir 80% du résultat visé.
- Selon une des lois de Parkinson (Delaire [14], p. 137), plus on dispose de temps pour accomplir un travail, plus ce travail prend du temps. En d'autres termes, il faut se méfier des exposés qui se laissent étirer par le temps alloué.
- Il est généralement admis que nous retenons 20% de ce que nous entendons et 50% de ce que nous entendons et voyons (Tournier [32], p. 43). D'où l'importance de ne pas miser sur l'audition seule pour rendre un exposé efficace.
- Un long exposé engendre proportionnellement moins de matière retenue qu'un court exposé (Gagnon [17], p. 11).
- Le cours magistral convient à certaines personnalités d'enseignants (aptitudes à la communication) et pas à d'autres.
- La matière et la discipline enseignées ont un impact sur l'intérêt et l'efficacité d'un cours magistral.
- Ce type de cours peut s'avérer utile dans les cas où :
  - les étudiants d'un groupe-classe sont nombreux (35-40 et plus) ;

[20] Artaud, G., ***L'intervention éducative***. Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 190 p., p. 41.

- le volume d'informations à transmettre est important ;
- une synthèse ou un survol de connaissances doivent être faits ;
- les objectifs d'apprentissage visés se limitent à une simple connaissance de faits ;
- une économie de temps et de moyens s'impose.

- Dépendamment surtout de la personnalité et de la crédibilité de l'enseignant, un cours magistral peut aussi avoir un effet motivant réel chez les étudiants.
- Toutefois l'exposé facilite peu l'attention de l'étudiant et l'atteinte d'objectifs d'apprentissage élevés (capacité d'analyse, d'évaluation et d'intégration). C'est pourquoi il ne faut pas s'y limiter au plan pédagogique.

7.3 APPLICATIONS

7.3.1 CONSEILS PRATIQUES

a) *Au plan de la structure* :

- tout exposé devrait introduire le sujet (10 à 20% du temps de la leçon), le présenter de façon interactive (60 à 80% du temps de la leçon) et en tirer une conclusion (10 à 20% du temps de la leçon) ;
- dans *l'introduction*, il importe surtout d'éveiller l'intérêt des étudiants par un déclencheur d'attention et d'annoncer la structure et le contenu de l'exposé à venir. Il peut être utile aussi de démontrer en rappel les liens du cours à venir avec le précédent ;
- dans *la prestation proprement dite*, il importe de donner le cours en n'oubliant jamais qu'on est à l'intérieur d'un processus de communication, d'où la nécessité de privilégier le dynamisme, l'interaction, la clarté des messages, l'écoute active et le maintien de l'intérêt ;
- dans *la conclusion*, il est utile de revenir succinctement sur ce qui a été vu durant le cours et d'en tirer la « substantifique moëlle » au plan des apprentissages à réaliser ou des connaissances à retenir ;
- commencez et terminez à l'heure. Les étudiants sont réfractaires aux enseignants qui « n'en finissent plus de finir ». Mieux vaut terminer quelques *minutes avant* que quelques *secondes après* ;
- situez à quelques reprises l'étudiant par rapport au plan de la leçon ;

- prévoyez des transitions et mettez-les en évidence au cours de la leçon ;
- ne confondez pas anecdotes et digressions. Ayez toujours à l'esprit le fil conducteur de la leçon.

b) *Au plan du contenu* :

- commencez par distinguer ce que vous *devez* transmettre de ce qui *pourrait* être transmis. Couper dans le contenu ne veut pas dire réduire la qualité des apprentissages mais, au contraire, l'augmenter en lui donnant de la profondeur plutôt que de la largeur! Devant l'irréfutable fait qu'un corpus de connaissances va toujours en augmentant, on ne peut, en un temps limité, rendre compte complètement du passé, du présent et de l'avenir sur un sujet donné. Il faut plus que jamais distinguer l'accessoire de l'essentiel. *« Less is more ! »* ;
- adaptez les termes de votre contenu aux étudiants en partant de ce qu'ils en savent ou en pensent ;
- tout en suivant le conseil précédent, évitez autant que possible de vous « aventurer » dans des contenus que vous maîtrisez mal ou peu. Votre inconfort vous empêchera de donner votre pleine mesure et pourra être perçu comme une faiblesse par vos étudiants. En corollaire, une connaissance approfondie de votre contenu augmentera votre crédibilité aux yeux des étudiants et vous procurera une sécurité adéquate pour vous garder à l'aise au cours de l'exposé ;
- associez toujours à vos contenus des exemples et contre-exemples actuels. Associez-leur également des questions à poser aux étudiants ou des mises en situation à leur présenter ;
- accompagnez vos contenus de textes distribués et de notes au tableau. Les notes écrites au tableau devraient le plus possible référer à l'essentiel et être présentées de façon structurée. Trop d'enseignants se refusent, par prétexte idéologique ou autre, à écrire au tableau le contenu principal du cours. Pourtant, la prise de notes au tableau est non seulement une technique d'apprentissage efficace, mais elle permet également de moduler le rythme d'apprentissage dans le cours. Et tant mieux si écrire au tableau prend du temps : c'est une excellente façon de couper dans le contenu et de bien faire une tête plutôt que de la remplir...(Montaigne) ;

- n'hésitez pas à répéter ce qui a été peu ou mal compris. La répétition est une technique d'apprentissage avant d'être une perte de temps ou un écart de conduite ;
- situez le plus possible votre contenu en l'associant aux contenus des cours précédents et à ceux à venir ;
- structurez votre contenu de cours de façon schématique en associant les notes de cours selon qu'elles se rapportent à des définitions, à des facteurs, à des causes, à des théories, à des exemples, etc.

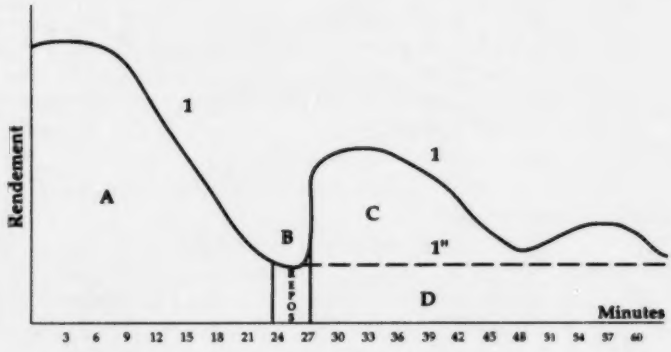
c) *Au plan des techniques* :

- au début et pendant le cours, insérez dans vos contenus des « déclencheurs » d'attention qui éveillent ou maintiennent la curiosité des étudiants. Cela exigera au départ que vous fassiez quelques recherches, lectures ou consultations, mais la satisfaction que vous aurez à voir les étudiants s'intéresser à votre cours vaudra bien ces efforts. Des exemples de tels déclencheurs sont donnés plus loin ;
- brisez le rythme de votre exposé après 25 ou 30 minutes par un court exercice, une période de discussion, une présentation, une simple pause, etc. Une comparaison des courbes 1,1 et 1,1" de la **figure 3** de la page suivante montre bien l'effet positif d'une telle pause sur le niveau d'attention ;
- n'hésitez pas à poser des questions aux étudiants et à en susciter de leur part. Surtout, supportez les silences qui surviendront inévitablement au début quand vous ferez un appel de questions. À ce jeu du « qui parlera le premier », vous gagnerez inévitablement si vous ne cédez pas à vos premiers appels. Par la suite, les questions et les exemples des étudiants viendront plus rapidement. N'hésitez pas non plus à demander aux étudiants qui interviennent souvent de céder leur tour occasionnellement. Pour plus de détails sur ce sujet, voyez le **module 21** ;
- variez vos techniques ou vos supports de présentation : notes au tableau, textes commentés, documents audiovisuels, transparents, conférencier invité, témoignages personnels, etc. ;
- personnalisez votre exposé par des anecdotes personnelles, de l'humour, des expériences vécues, quelques confidences, etc. Évitez toutefois ici trop d'égocentrisme ;

- autant que possible, faites en sorte que vos exposés fassent à la fois appel à des stimuli auditifs et visuels. Dites-vous que dans votre groupe-classe, il y a assurément des étudiants dont les styles d'apprentissage correspondent à l'un ou l'autre des types « auditif » ou « visuel ».

Figure 3 : graphique illustrant l'effet de l'introduction d'une période de repos sur la courbe d'apprentissage lors d'un exposé

SOURCE Adapté de Gagnon, M., ***Le cours magistral.*** Université de Montréal, 1982, 62 p., p. 22.



A : apprentissage précédant la période de repos ;

B : période de repos ;

C : gain d'apprentissage suite à l'introduction d'une période de repos ;

D : apprentissage en l'absence d'une période de repos ;

1,1 : courbe d'apprentissage avec période de repos ;

1,1" : courbe d'apprentissage sans période de repos.

d) *Au plan de la communication :*

NOTE *Il se peut que certains enseignants regimbent devant le contenu des propos à venir, en particulier devant ceux relatifs à l'image corporelle, soutenant par idéologie que l'important n'est pas la forme ou le style mais le fond. Ce n'est pas l'importance ici qui est en cause mais la nécessité. En théorie de la communication, on a maintes fois prouvé que le contenant détermine en partie le contenu, que le médium est le message, que la perception est à la fois subjective et régie par des règles qui concernent autant la forme que le fond. Qu'on le veuille ou non, les étudiants nous entendent et nous regardent... et ils ne le font pas indifféremment !*

- parlez le moins possible pendant que vous écrivez au tableau et donnez le temps nécessaire aux étudiants d'écrire vos notes avant de commencer vos explications ;
- ne lisez pas vos notes ;
- quand vous vous adressez à toute la classe, balayez celle-ci du regard en arrêtant ce dernier une seconde par étudiant environ. Évitez de regarder en d'autres directions que celle du groupe-classe. Si vous vous adressez à un étudiant, alors regardez-le constamment pour lui signifier l'importance que vous accordez à son intervention ;
- de préférence, donnez vos cours debout et occupez tout l'espace qui vous est disponible. Évitez de rester assis ou cantonné dans un même coin de classe ; mais, d'autre part, ne vous promenez pas nerveusement dans la classe comme un fauve en cage ;
- portez une attention particulière à votre prononciation, à votre intonation et à votre débit verbal. Prononcez clairement vos mots, exprimez-vous à un rythme modéré et modulez votre intonation selon la nature et l'importance de vos propos ;
- appuyez vos paroles de gestes et de mimiques qui leur correspondent. Il ne s'agit pas ici de faire le guignol, mais de reconnaître que la compréhension d'un message est tributaire à 50% du caractère non verbal de la communication ;
- réduisez au minimum les tics nerveux, les expressions ou les comportements répétitifs (jouer avec sa moustache, faire sonner des pièces d'argent les mains dans les poches, répéter constamment la même expression,

commencer un cours toujours de la même façon avec les mêmes mots, etc.). De tels comportements irritent les étudiants et sont d'importants facteurs de distraction. Une de mes étudiantes m'a déjà dit qu'un de ses enseignants avait prononcé le mot « peut-être » 289 fois en 75 minutes de cours ! Qu'a-t-elle appris pendant qu'elle comptait ? ;

- portez attention à vos postures, à votre démarche et à votre tonus général. On ne supporte pas la planète à chacun de ses cours sans espérer la fin des temps ! Autant que possible, une motricité énergique — sans être tendue ou excessive — convaincra vos étudiants que vous êtes là avec bonheur et motivation ;

- exprimez-vous en des termes clairs et familiers aux étudiants sans pour cela tomber dans la trivialité stagnante. Évitez les styles ampoulés ou les envolées oratoires. Parlez-leur plutôt que de leur enseigner ;

- prenez soin de votre hygiène et de votre apparence corporelles. Si vous n'êtes pas obligé de *raser uniquement la partie gauche de votre crâne*, vous n'êtes pas obligé non plus de vous *empeser sous votre cravate nouée serrée, votre chemise boutonnée au dernier trou protégée par un gilet et un veston, surplombant à leur tour des souliers pointus noir luisant !* Sans en faire un « must » de la mode ou de l'étiquette, il faut savoir adapter sa tenue vestimentaire à la tâche et au public concernés. De la même façon — et c'est malheureux de le dire — certains professeurs, heureusement peu nombreux, sous-estiment l'importance qu'accordent les étudiants à l'hygiène corporelle de leurs professeurs (tenue négligée, cheveux en bataille, haleine plus ou moins fraîche, odeur de transpiration prononcée, etc.) ;

- souriez à vos étudiants, risquez à l'occasion une main sur l'épaule ou une tape dans le dos. Essayez au fond d'être un peu communicatif ou chaleureux sans pour cela tomber dans les contacts « artificiellement thérapeutiques » ou dans le harcèlement par gestes ambigus ;

- si les étudiants interrompent votre exposé par une question ou un exemple, montrez-vous satisfait de leurs interventions et donnez-leur le feed-back approprié. Écoutez-les et renforcez de telles attitudes.

7.3.2 EXERCICES

a) *Pour éveiller ou maintenir l'intérêt des étudiants* :

élaborez une banque de « déclencheurs d'attention » que vous insérerez aux endroits opportuns dans votre contenu de cours et vos exposés. Il y a une multitude de formes que peuvent prendre de tels déclencheurs (mimiques, statistiques, affirmations étonnantes, courtes expériences, quiz, questions pièges, etc.) ;

ex. : dans un cours de statistiques et probabilités :

- saviez-vous qu'il y a plus de façons de placer 30 étudiants dans une classe qu'il y a de gouttes d'eau dans tous les océans de la terre ? ;
- si deux joueurs d'échecs chevronnés jouaient toutes les combinaisons possibles de pièces sur un échiquier, ils joueraient des milliards et des milliards d'années ;

ex. : en philosophie ou en mathématiques :

- le professeur : « Je parie avec n'importe quel étudiant de la classe que, ***logiquement,*** il ne pourra plus jamais sortir de la classe » ;

***Solution**, annexe, p. 337 ;*

ex. : en physique :

- un professeur de physique ouvre toutes grandes les fenêtres pour laisser pénétrer le vent et demande à ses étudiants : « Pourquoi vente-t-il » ? ;

***Solution**, annexe, p. 337 ;*

ex. : en chimie :

- un professeur de chimie amène en classe un contenant de détergent liquide et commence à faire des bulles. Il demande alors aux étudiants : « Pourquoi les bulles que je fais sont-elles rondes » ? ;

***Solution**, annexe, p. 337 ;*

ex. : en psychologie : exercice sur la perception figure-fond :

- dans la figure suivante, combien pouvez-vous identifier d'animaux et combien de démons ? ;

Figure 4 : figure de Escher

SOURCE Rathus, A. S., ***Psychologie générale***. Éditions HRW Ltée., Montréal, 1985, 722 p., p. 109. Reproduit avec la permission de la maison d'édition.

ex. : en techniques de diététique :

- un professeur amène quelques oignons en classe, demande à certains étudiants de les peler et d'expliquer pourquoi leurs yeux pleurent ;

***Solution**, annexe, p. 337 ;*

ex. : en biologie :

- un professeur baisse le thermostat d'une classe en hiver de façon à faire frissonner ses étudiants et leur demande d'expliquer pourquoi ils frissonnent quand ils ont froid ;

***Solution**, annexe, p. 338 ;*

ex. : en anthropologie ou en histoire :

- un professeur donne deux ou trois poignées de main à certains de ses étudiants et leur demande d'expliquer l'origine de ce geste ;

***Solution**, annexe, p. 338 ;*

ex. : question piège applicable à plusieurs cours où la résolution de problèmes est abordée :

- comment un homme peut-il avoir 40 ans avant-hier et 43 ans l'année suivante ?

***Solution**, annexe, p. 338 ;*

NOTE *Le lecteur trouvera dans la littérature enfantine des ouvrages fort bien faits pour expliquer de ces phénomènes naturels aux enfants de 10 à 14 ans. Nous nous sommes inspiré d'un de ces excellents ouvrages intitulé* ***Pourquoi le ciel est-il bleu?*** *adapté par Jeannine Heno et publié aux Éditions Héritage (1991), pour présenter cinq des exemples précédents. Nous conseillons au lecteur de consulter cet ouvrage ou d'autres du genre. Ils fourmillent d'idées à « contenu pédagogique ».*

Parmi ces ouvrages, mentionnons ***Questions et réponses,*** *des Éditions Tormont, de Montréal, et les revues* ***Jeunes débrouillards*** *et* ***Benjamin Découverte.***

---

b) *Pour couper dans votre contenu de cours* :

reprenez chacune des tranches de votre cours et répondez pour chacune à la question suivante : « *Dans cette partie, quels sont les éléments essentiels que je veux voir appris et retenus par les étudiants* » ? Tout le reste devient périphérique, donc utile mais non nécessaire.

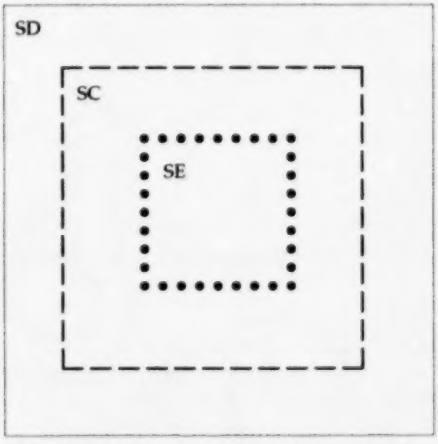
Pour déterminer ces éléments, nous conseillons une formule de boîtes présentée par G. Sigouin [21] dans une session de perfectionnement en enseignement collégial.

ex. : en sociologie :

- thème : étude de la société québécoise.

Figure 5 : boîte de Sigouin sur les différents types de savoirs

SOURCE Sigouin, G., ***L'art de varier ses stratégies d'enseignement***. Notes de cours non publiées, Collège Marie-Victorin, Montréal, 1991.



1 : *Savoir disciplinaire (SD)* : données de la sociologie sur la société québécoise.

2 : *Savoir du cours (SC)* : données du cours sur la société québécoise.

3 : *Savoir de l'étudiant (SE)* : données à retenir par l'étudiant sur la société québécoise.

Toute la tâche de l'enseignant, au plan du contenu à couper, consistera à bien distinguer ce qui doit appartenir à chacune des boîtes et en particulier à la boîte SE.

[21] Sigouin, G., ***L'art de varier ses stratégies d'enseigement***. Notes de cours non publiées, Collège Marie-Victorin, Montréal, 1991.

c) *Pour structurer votre contenu de cours :*

- commencez par vous formuler un nombre restreint d'objectifs mesurables ;
- faites subir à votre contenu de cours l'examen des questions d'orientation : *qui, quoi, comment, où, par qui, pourquoi ;*
- rédigez vos notes et votre plan de cours en distinguant :
  - le tout et les parties ;
  - les causes et les effets ;
  - les définitions et les manifestations ;
  - les lois, les principes et les exceptions ;
  - les facteurs d'influence et les caractéristiques ;
  - les exemples et les applications, etc. ;
- l'essentiel est de permettre à l'étudiant de se repérer dans le contenu de cours en conférant aux divers éléments de ce contenu des titres d'appartenance.

d) *Pour améliorer l'aspect communicatif de votre exposé :*

- vous pouvez, en premier lieu, enregistrer sur vidéo deux ou trois de vos cours et en faire un examen attentif avec les personnes que vous jugerez appropriées : étudiants, collègues, amis, professionnels de la communication, etc. La technique du vidéo feed-back est très efficace pour informer les individus sur leurs styles et leurs habitudes de communication verbale et non verbale ;
- une variante de cet exercice est de demander à l'un de vos collègues (professionnel, enseignant ou autre) d'assister à certains de vos cours et de noter les observations qui lui paraissent pertinentes ;
- évidemment, si vous utilisez une telle technique, vous serez naturellement porté à accorder plus d'attention à vos façons de communiquer en présence de collègues ou lors de l'enregistrement de vos cours. Si tel est le cas, dites-vous alors qu'il devrait en être ainsi à tous les cours ;
- vous pouvez aussi faire remplir à vos étudiants une grille d'observation portant sur vos façons de communiquer lors d'un exposé. Celle proposée à la page suivante est une adaptation de plusieurs modèles que l'on retrouve dans la documentation sur ce sujet.

Grille d'observation de façons de communiquer au cours d'un exposé

Consignes

- L'étudiant répond OUI ou NON à chacun des 36 énoncés en inscrivant un « X » dans la colonne appropriée.
- Si, pour une raison ou une autre, il ne peut répondre OUI ou NON à l'énoncé, il place un « X » dans la colonne « ? ».
- Il inscrit toutes les remarques qu'il juge utiles dans la colonne REMARQUES à la suite de l'énoncé concerné.

Grille

De façon générale, l'enseignant :

	OBSERVATIONS	OUI	NON	?	REMARQUES
V E R B A L	1. prononce clairement ses mots et ses phrases ;				
	2. varie ses intonations selon l'importance des idées, des mots ou des messages exprimés ;				
	3. parle avec un volume de voix adéquat (ni trop fort ni trop faible) ;				
	4. parle avec un débit adéquat (ni trop lent ni trop rapide) ;				
	5. utilise un vocabulaire à la portée des étudiants ;				
	6. questionne régulièrement les étudiants durant le cours ;				
	7. discute régulièrement avec les étudiants ;				
	8. encourage verbalement les étudiants ;				
	9. réagit verbalement aux interventions des étudiants ;				
	10. prononce ses mots ou ses phrases sans trop d'hésitation ;				
	11. fait des pauses quand il livre son exposé ;				
	12. souligne verbalement les points importants à retenir ;				

▶

	OBSERVATIONS	OUI	NON	?	REMARQUES
VERBAL (SUITE)	13. interpelle autant que possible les étudiants par leur nom ;				
	14. évite de s'éloigner trop longtemps de la matière dans ses propos ;				
	15. évite de répéter constamment les mêmes consignes, propos ou patois ;				
	16. évite de parler quand il écrit au tableau ;				
	17. fait preuve d'humour ;				
	18. évite de trop parler quand les étudiants écrivent ;				
	19. tolère les silences ;				
NON VERBAL	20. sourit souvent ou régulièrement ;				
	21. exprime clairement ses réactions, ses attitudes ou ses sentiments par ses mimiques ou ses expressions faciales (étonnements, accords, désaccords, interrogations, etc.) ;				
	22. regarde l'ensemble des étudiants quand il s'adresse à la classe ;				
	23. évite de regarder toujours la même partie de son groupe-classe ;				
	24. évite de regarder constamment les murs ou à l'extérieur quand il s'adresse aux étudiants ;				
	25. évite de manifester des comportements ou des tics nerveux (bouger constamment une jambe, tourner sa moustache, etc.) ;				
	26. évite les gestes brusques et tendus (crisper le visage, tourner le dos, pointer du doigt) ;				
	27. apparaît régulièrement calme et détendu ;				
	28. communique sa matière avec énergie et enthousiasme ;				

▶

	OBSERVATIONS	OUI	NON	?	REMARQUES
N O N V E R B A L (SUITE)	29. se tient généralement près des étudiants pour discuter ;				
	30. donne son cours généralement debout ;				
	31. se déplace dans la classe ;				
	32. fait preuve d'écoute et de respect envers les étudiants ;				
	33. admet ses erreurs ;				
	34. utilise divers supports visuels pour son enseignement (diapositives, acétates, tableau, objets familiers ou particuliers, etc.) ;				
	35. varie ses gestes, ses mouvements et ses postures ;				
	36. s'efforce de capter l'intérêt au début et durant le cours.				

Interprétation

- Parce que cette grille n'est pas standardisée et en est une d'observation, on ne peut conclure, à partir de pourcentages donnés, à un degré précis d'aptitudes à donner un cours magistral pour le répondant. À titre indicatif, on pourra considérer qu'un score de 29 OUI sur 36 énoncés (80%) laisse croire à des aptitudes réelles à ce sujet. À l'inverse, un score de 18 OUI et moins sur 36 laisse croire à des difficultés manifestes pour rendre un exposé intéressant et efficace à la fois. Par ailleurs, si l'étudiant a inscrit 7 (?) ou plus dans ses réponses, il est plus prudent de ne rien conclure quant aux aptitudes de son professeur à maîtriser l'exposé magistral.

Lecture suggérée :

Brown, G., ***Bien faire un cours, un exposé, une conférence : enseigner, exposer, expliquer.*** Éd. d'organisation, Paris, 1989, 156 p.

Module 8

FAIRE TRAVAILLER EN ÉQUIPE

« Salut André, tu vas donner ton cours ?
— Ouais, et il n'est pas préparé !
— Fais-les discuter en équipe !
— C'est en plein ce que j'allais faire ! »

Deux profs

8.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Il fut un temps pas très lointain où faire travailler les étudiants en équipe procédait d'une pédagogie ouverte et « participative ». L'enseignant proposait des sujets d'intérêt et circulait avec bienveillance entre les groupes d'étudiants pour soutenir leurs discussions. Ceux-ci s'engageaient activement dans de telles discussions et, comme bénéfice marginal, le temps coulait vite...

Les temps ont changé... Le court dialogue entre deux enseignants présenté ci-haut ne reflète certainement pas le motif principal pour lequel bon nombre d'enseignants utilisent encore la méthode du travail en équipe dans leurs cours. Mais en même temps qu'ils croient aux vertus pédagogiques de cette méthode, leurs convictions s'étiolent devant le traitement parfois désintéressé et expéditif que beaucoup d'étudiants actuels réservent aux discussions proposées. Pour certains de ces enseignants, reste alors à se servir de telles discussions pour occuper dans leur cours un espace-temps qu'ils transformeront, faute de mieux, en une phase d'expiration prolongée !

Mais, à vrai dire, le travail en équipe se présente sous des formes tellement diverses et avec des exigences tellement nombreuses et définies qu'on comprend aisément que les profits attendus de cette méthode dépassent de beaucoup ceux obtenus dans sa pratique.

Au plan de leurs objectifs et de leur nature même, on distinguera entre :

a) *l'équipe nombreuse* : 5 à 12 membres approximativement

et

l'équipe restreinte : 4 membres et moins ;

b) *l'équipe définie* : critères de constitution imposés : sexe, nombre, rôles, etc.

et

l'équipe non définie : constitution spontanée ;

c) *l'équipe homogène* : constitution par affinités

et

l'équipe hétérogène : constitution diversifiée ;

d) *l'équipe intra-muros* : travaille dans la classe durant une période de cours

et

l'équipe extra-muros : travaille hors de la classe ;

e) *l'équipe permanente* : formée des mêmes membres tout au long de la session

et

l'équipe temporaire : formée de membres différents d'une discussion à l'autre ;

f) *l'équipe de discussion* : accent mis sur l'échange interpersonnel autour d'un thème donné

et

l'équipe d'exécution : accent mis sur l'exécution d'une tâche ou la production d'un travail.

Certains auteurs distingueront, pour leur part, les groupes formels et informels, les groupes de tâche, les groupes statutaires, les groupes ad hoc, les groupes nominaux, les groupes-débats, les buzz-group, les forums, etc.

Au plan pédagogique, il importe surtout de faire ressortir que le travail en équipe est un apprentissage difficile mais indispensable à la formation de l'étudiant si nous voulons bien le préparer à son intégration sociale future. Celle-ci sollicitera assurément chez lui des aptitudes et des capacités à travailler en groupe. Ceci dit, il faut établir clairement que l'enseignant qui privilégie cette voie doit le faire exclusivement dans cette perspective de formation. S'il le fait pour alléger ses corrections ou pour meubler une partie de cours, il risque de transformer cette méthode d'enseignement en une activité occupationnelle plutôt que formatrice. Au demeurant, faire travailler les étudiants

en équipe n'est pas une méthode gagnée d'avance. Au plan des attitudes, elle place les étudiants dans des situations parfois difficiles et délicates qu'il faut savoir manoeuvrer. L'enseignant lui-même se place, par cette méthode, dans un contexte relationnel bien différent de celui d'un exposé par exemple. Il doit s'y sentir à l'aise et compétent. Faute de cela, mieux vaut alors miser sur une méthode moins sollicitante au plan interpersonnel.

8.2 ÉNONCÉS

- Le travail en équipe favorise la poursuite et l'atteinte d'objectifs variés.
- Il est particulièrement adapté à des objectifs d'intégration d'apprentissage.
- Il favorise le développement d'habiletés interpersonnelles entre les étudiants eux-mêmes et entre ces derniers et l'enseignant.
- Quand il est bien mené et appuyé par un sujet d'intérêt, le travail en équipe favorise la participation active des étudiants en classe.
- Les diverses formules de travail en équipe varient selon les objectifs poursuivis, les tâches à exécuter, les caractéristiques des participants, le temps alloué, etc. Voyez le **tableau 6** à la page 98.
- Dans le travail en équipe, l'enseignant agit surtout comme animateur, clarificateur et superviseur.
- Le travail en équipe ne convient pas à tous les types d'enseignants. Il faut pouvoir miser sur certaines habiletés interpersonnelles.
- Le travail en équipe exige de l'animateur (l'enseignant) une combinaison d'habiletés, de techniques et de procédés intuitifs. Heynemand et Gagnon [22] soulignent à ce sujet que l'efficacité d'un groupe dépend en bonne partie de l'enseignant qui a le pouvoir et la responsabilité de « *donner le ton au groupe, de structurer ses activités et d'enseigner les habiletés à [travailler] en groupe* ».

---

[22] Heynemand, J. et Gagnon, D., ***Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.*** Éditions Logiques, Montréal, 1992, 243 p., p. 142.

- Les enseignants dont le style est exclusivement *centré sur la tâche* obtiennent généralement des résultats positifs quant au travail en équipe demandé, mais ils risquent aussi de susciter de l'insatisfaction au plan interpersonnel chez les étudiants.
- Les enseignants exclusivement *centrés sur les étudiants* comme membres d'équipe sont généralement appréciés au plan interpersonnel mais n'obtiennent pas toujours des résultats efficaces quant à la tâche demandée.
- Le travail en équipe convient particulièrement aux étudiants capables de s'autodiscipliner.
- Pour l'enseignant, le travail en équipe n'est pas facile à superviser. Il lui faut être présent et disponible à ceux qui en ont besoin et particulièrement à ceux qui, consciemment ou non, rendent inefficace cette méthode par leurs comportements dans l'équipe.
- Pour être vraiment efficace, le travail en équipe exige la participation active de chacun des membres et leur imputabilité.
- Le travail en équipe est productif quand il mise sur une coopération intra-groupe et une compétition inter-groupes. Cette dernière doit toutefois être modérée.
- Il exige, en outre, au plan de l'efficacité, que les membres visent dans leur activité de travail une cible commune.

8.3 APPLICATIONS

8.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Chaque fois que vous choisissez cette méthode d'enseignement, demandez-vous vraiment s'il s'agit là d'une des meilleures méthodes pour atteindre l'objectif visé. Ayez toujours une idée claire des raisons qui motivent votre choix. Vous éviterez ainsi les automatismes en ce domaine.
- Inscrivez le plus possible le travail en équipe dans une séquence d'apprentissage au cours d'une même période de cours :

  ex. : exposé ➤ travail en équipe ➤ retour sur ce travail ➤ synthèse et conclusion.

- Présentez le sujet de discussion en précisant clairement ce qu'il y a à discuter. Cela suppose que vous choisissez un sujet relativement familier aux étudiants, qui est de nature à susciter leur intérêt et qui porte à controverse. À titre de contre-exemple, il est inutile de les faire discuter théoriquement sur

la différence entre un récit et un roman. Cela équivaut à vouloir labourer la mer ! On pourra mieux atteindre un objectif de cette nature en amenant les étudiants à comparer, après lecture, un récit et un roman et en leur demandant de dégager dans leur discussion certaines différences quant aux personnages, au cadre physique, aux événements.

- Quand vous faites un retour verbal sur les discussions, assurez-vous que chaque équipe rendra compte des idées discutées.

- Concluez toujours une discussion en équipe par des informations complémentaires ou par une synthèse qui situe le sujet discuté dans la séquence et le contenu du cours. Il faut éviter de proposer aux étudiants un travail en équipe et de les laisser aller par la suite sans une forme quelconque de plénière ; de la même façon, proposez un contenu de discussion que vous *connaissez* et sur lequel vous avez une relative expertise.

  Au début de la session, si vous prévoyez utiliser fréquemment la méthode du travail en équipe, il vaut la peine de bien expliquer aux étudiants les conditions d'efficacité du travail en groupe. Il sera encore plus efficace de les consigner dans un guide que les étudiants s'engageront à suivre. Ce guide devra toutefois être réduit à l'essentiel et éviter « l'inflation documentaire ». Nous vous en proposons un exemple plus loin. Voyez le **tableau 7** à la page 103.

- Si le travail en équipe demande un travail de préparation à domicile pour l'étudiant (par exemple des lectures), faites-en une condition essentielle de participation à la discussion. Si l'étudiant n'a pas fait ce travail —sauf pour des raisons exceptionnelles—, il ne peut prendre part à la discussion et vos modalités d'évaluation devraient prévoir une telle situation. Si vous maintenez cette position, les étudiants s'y conformeront rapidement. Au cas contraire, le travail à domicile demandé fera partie des « oublis intentionnels » chez la majorité de vos étudiants.

- Durant le travail en équipe, circulez fréquemment entre les groupes pour vous tenir disponible aux étudiants et informé de leur fonctionnement. Évitez surtout de rester assis à votre bureau tout au long de l'activité et de vaquer à autre chose. Ce faisant, vous vous coupez du travail des étudiants et vous leur envoyez l'image de quelqu'un plus ou moins intéressé à ce qu'ils font.

- En principe, il convient d'assurer une disponibilité relativement égale à chacune des équipes. Il faut toutefois aussi tenir compte des demandes ou des besoins d'équipes qui se butent plus souvent que d'autres à des difficultés. L'essentiel ici est de n'en négliger aucune, même si vous vous sentez plus ou moins à l'aise avec les membres d'une équipe en particulier.

- Accordez une attention particulière aux équipes à l'intérieur desquelles un ou des membres exercent un effet perturbateur négatif sur les autres (par indiscipline, indifférence, parasitisme, manipulation, etc.). S'il le faut, restez plus longtemps auprès de cette équipe : cela créera une tension, bien sûr, mais, après un certain temps, la participation des membres devrait en être favorisée.

- Au début, soyez toutefois tolérant pour que les membres de l'équipe prennent le temps de se familiariser les uns avec les autres. Cette apparente « stagnation » est parfois nécessaire avant que les membres ne s'engagent dans le travail demandé. Idéalement, il devrait revenir à chacune des équipes de régler ses problèmes de fonctionnement ou relationnels. Mais ne misez pas là-dessus pour vous soustraire à des responsabilités qui, ultimement, vous reviennent. Il est en effet délicat pour des étudiants d'intervenir en termes « disciplinaires » auprès d'un ou deux de leurs coéquipiers. Les étudiants n'ont pas toujours ni la maturité ni la position relationnelle adéquate pour intervenir sur ce plan. Il vous revient de dépister ces élèves perturbateurs et d'intervenir auprès d'eux. D'ailleurs, les étudiants comptent sur vous pour l'exercice de cette responsabilité.

- Devant de tels élèves perturbateurs, commencez par les associer à la tâche à l'intérieur même du groupe en leur demandant leur avis, leur réaction, ce qu'ils comprennent, etc. Si une telle démarche s'avère futile, alors rencontrez-les individuellement pour procéder aux ajustements requis et exigez qu'ils s'engagent à collaborer davantage au fonctionnement de l'équipe. Et si, d'aventure, une telle démarche ne devait pas fonctionner, vous n'aurez d'autre choix que de les exclure de tout travail d'équipe avec les conséquences que cela entraînera sur l'évaluation de ce travail.

- À la fin de chaque activité d'équipe, exigez toujours la production d'une synthèse écrite des discussions qui ont eu cours. Cela favorise un engagement plus sérieux dans le travail et une meilleure compréhension des objectifs de l'activité ; dans le cas d'équipes permanentes, faites en sorte que ce ne soit pas toujours le même étudiant qui rédige la synthèse.

- En principe, évaluez toujours de façon formative ou sommative le travail en équipe. Évitez toutefois de toujours évaluer de façon formative une telle activité : l'étudiant risque éventuellement de diminuer son rendement si des points ne lui sont pas alloués. L'évaluation sommative est souvent efficace dans une telle activité même si, idéologiquement, on peut y adhérer avec réserve.
- Si vous voulez faire en sorte que les étudiants s'expriment dans un groupe ou dans une équipe, vous pouvez :

  a) *procéder par remue-méninges (brainstorming)* : efficace surtout pour une cueillette rapide et complète d'informations ;

  b) *procéder par « tour de table »* : assure la participation de tous mais ne favorise pas les interactions, engendre des répétitions par identification aux propos précédents ou antérieurs et risque de placer les « derniers de file » dans un état plus ou moins anxiogène ;

  c) *procéder par main levée* : respecte la position et le rythme de chacun mais risque de limiter les interactions aux leaders. Cette procédure occupe plus de temps également et s'applique surtout à des équipes nombreuses ;

  d) *procéder par spontanéité* : même chose qu'en c) mais ajoutez aussi un risque important de faire de la discussion un véritable tohu-bohu.

8.3.2 OUTILS DE TRAVAIL

Tableau 6 : types d'équipe et applications pédagogiques

TYPES D'ÉQUIPE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	CONSEILS
Permanente	• favorise des apprentissages plus continus ; • permet un meilleur suivi des étudiants par l'enseignant ; • facilite l'évaluation du fonctionnement et du travail en équipe ; • permet d'identifier plus rapidement les membres collaborateurs et non collaborateurs ; • favorise l'atteinte d'objectifs séquentiels ; • développe un sentiment de sécurité chez les membres.	• permet moins aux étudiants de tirer profit de l'hétérogénéité du groupe-classe ; • risque parfois d'entraîner de l'inefficacité quand une difficulté tarde à se résoudre ; • demande une plus grande attention dans la composition des équipes.	• durant les trois premières semaines du trimestre, faites preuve de souplesse dans la composition des équipes pour permettre des regroupements adéquats ; • évitez d'isoler un élève faible avec des élèves forts. Autant que possible, favorisez un regroupement progressif (1 fort, 2 moyens, 1 faible) ; • intervenez rapidement et directement auprès d'élèves perturbateurs en les rencontrant individuellement.
Temporaire	• permet de tirer profit de l'hétérogénéité du groupe-classe ; • permet plus de souplesse dans la formation des équipes ; • possède un caractère moins déterminant pour les apprentissages à réaliser sur l'étendue d'un trimestre ; • utile pour les exercices brefs de nature descriptive.	• identification plus difficile du fonctionnement des membres ; • temps d'adaptation interpersonnelle plus long ; • rend plus difficile l'engagement personnel.	• dans la formation de telles équipes, favorisez en général le regroupement par affinités ; • portez une attention particulière à la précision de vos consignes ; • pour de telles équipes, ne proposez pas des sujets de discussion trop engageants au plan personnel.
NOTE	*De façon générale, la formation d'équipes permanentes est préférable à celle d'équipes temporaires.*		
Homogène	• permet un regroupement spontané et par affinités ; • est très efficace quand la motivation est présente ; • permet une économie dans le temps d'adaptation interpersonnelle requis ; • est efficace pour des tâches précises à accomplir ou des produits à réaliser.	• risque d'engendrer des « rejetés » lors des regroupements ; • ne permet pas de tirer profit de l'hétérogénéité du groupe-classe ; • risque de produire des équipes d'inégale valeur.	• dans le regroupement de telles équipes, fixez des limites précises au nombre de membres par équipe ; • répartissez vous-même dans les équipes les élèves « restants » pour qu'ils aient moins l'impression d'être rejetés.

▶

TYPES D'ÉQUIPE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	CONSEILS
Hétérogène	• permet un regroupement aléatoire ; • permet de tirer profit de l'hétérogénéité du groupe-classe ; • évite que des individus se retrouvent isolés ou rejetés ; • peut s'avérer efficace dans une activité de discussion où le sujet traité fait appel à des valeurs personnelles sans qu'elles ne soient trop engageantes par ailleurs.	• exige que la technique de regroupement utilisée soit vraiment aléatoire ; • ne permet pas de respecter les propensions naturelles des étudiants à travailler avec certains de leurs confrères ; • requiert un temps d'adaptation interpersonnelle plus long.	• pour composer les équipes, assurez-vous que la technique utilisée est vraiment aléatoire. Ne procédez pas dans l'ordre des proximités physiques des étudiants en classe ; • fixez un nombre précis de membres par équipe et répartissez vous-même les élèves « restants » ; • formulez des consignes précises au début de l'activité et insistez sur l'importance des attitudes de collaboration dans une équipe.
NOTE	*En principe, il y a plus d'avantages, au plan de l'efficacité, à former des équipes homogènes pourvu que celles-ci rassemblent des gens motivés. Au cas contraire, il faut encadrer beaucoup de telles équipes. La décision pourra aussi varier en fonction des objectifs visés et de la nature de l'activité à réaliser en équipe.*		
Définie	• permet de composer les équipes selon des critères précis et adaptés aux objectifs de l'activité (sexe, programme d'études, âge, etc.) ; • permet généralement d'enrichir les résultats attendus et obtenus de l'activité ; • favorise à l'occasion le développement de certaines solidarités ou, en corollaire, celui de certaines empathies ; • permet de regrouper et mettre à profit différentes caractéristiques des étudiants du groupe-classe ; • utile dans des exercices où le contrôle d'une ou de plusieurs variables est souhaitable.	• est tributaire de la configuration du groupe-classe ; • risque parfois de développer certaines habitudes antagonistes ; • peut à l'occasion alimenter des préjugés de groupe ou de classe.	• choisissez avec minutie les critères qui permettront de constituer vos équipes. Ainsi, sauf quand les objectifs l'exigent, il est risqué d'opposer garçons et filles en des équipes différentes ; • dans l'interprétation des résultats du travail en équipe, prenez soin de faire ressortir en quoi ces résultats varient selon les critères de constitution d'équipes préalablement définis ; • ce genre d'équipe favorise souvent une forme d'émulation chez les participants. Il est par conséquent recommandé pour motiver un groupe-classe.
Non définie	Idem : équipes hétérogènes et temporaires.	Idem : équipes hétérogènes et temporaires.	Idem : équipes hétérogènes et temporaires.
NOTE	*Il est généralement plus souhaitable de proposer quelques critères définis pour la constitution d'équipes.*		

▶

TYPES D'ÉQUIPE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	CONSEILS
Restreinte (4 membres et moins)	• facilite la supervision du professeur parce que ses membres sont plus aisément repérables ; • requiert généralement moins de temps d'adaptation interpersonnelle et de fonctionnement pour l'atteinte des objectifs ; • facilite l'implication de chacun et rend plus difficile le comportement parasitaire ; • s'adapte particulièrement aux brèves discussions, à la réalisation de tâches concrètes ou encore à des discussions demandant un engagement personnel important. Dans ce cas, l'équipe devrait aussi être permanente.	• le contenu des discussions risque d'être appauvri par une trop grande homogénéité ; • peut limiter le dynamisme interpersonnel ; • une « mauvaise » constitution d'une telle équipe risque plus de la rendre tout à fait dysfonctionnelle ; • est plus vulnérable à la présence d'un membre à personnalité dominante ; • multiplie les équipes dans un groupe-classe.	• portez une attention particulière à la constitution de telles équipes quand elles sont établies sur une base permanente ; • intervenez rapidement si un individu fait obstacle au fonctionnement de l'équipe ; • les équipes restreintes qui « fonctionnement bien » ont moins besoin de votre attention. Encouragez-les au passage et attardez-vous à celles qui ont plus de difficultés.
Nombreuse (5 membres et plus)	• favorise en principe un contenu et un dynamisme plus riches dans les discussions ; • risque moins de placer un individu dans une position isolée ; • est moins vulnérable aux personnalités dominantes ; • permet un meilleur contrôle de l'ensemble des équipes par le professeur ; • s'avère particulièrement adaptée à un contexte d'apprentissage par compétition.	• est plus vulnérable aux digressions spontanées ; • engendre parfois plus de comportements « anonymes » ; • demande une période d'adaptation plus longue au début ; • est moins indiquée pour des produits à réaliser ou pour des discussions engageantes au plan personnel.	• assurez-vous ici de la précision de vos consignes et des procédures à suivre ; • essayez le plus possible de repérer les leaders dans de telles équipes et servez-vous-en ; • pour vous assurer que tous participent, faites en sorte que tous aient une tâche à faire ou que tous aient à écrire leur opinion, par exemple ; • proposez des techniques de cueillette d'informations : tours de table, main levée, etc...

NOTE *Même si, en principe, une équipe nombreuse est plus riche qu'une équipe restreinte, le choix de l'une ou de l'autre dépendra surtout des objectifs visés, de la nature de l'activité et de la maturité des étudiants.*

▶

TYPES D'ÉQUIPE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	CONSEILS
Intra-muros	• facilite le contrôle puisque ce genre d'équipe ne travaille qu'en classe ; • permet à l'enseignant de mieux clarifier les consignes ; • complique la tâche des individus « parasites » ; • permet aux équipes de collaborer entre elles ; • enrichit la mise en commun en groupe-classe ; • facilite la démonstration des liens entre le contenu et les objectifs du cours.	• limite le temps d'apprentissage à l'intérieur des heures de cours ; • l'environnement physique de la classe n'est pas toujours propice à un travail d'équipe efficace ; • certaines ressources peuvent ne pas être disponibles au moment de la rencontre en classe (dictionnaire, encyclopédie, outil, etc.).	cf. conseils antérieurs pour les différents types d'équipe.
Extra-muros	• accorde plus de latitude au contexte du travail (temps, endroit, ressources, etc.) ; • favorise l'auto-discipline et la planification dans la production d'un travail ; • permet de travailler dans un climat plus détendu et un peu moins structuré ; • permet plus de latitude dans la nature du travail demandé et les objectifs à atteindre.	• risque plus de poser des problèmes d'agencement d'horaires pour les membres ; • prive le groupe des ressources de l'enseignement du professeur ; • est plus vulnérable aux comportements parasitaires ; • rend plus difficile le contrôle.	• ne favorisez pas trop ce genre d'équipe quand la tâche à accomplir demande une bonne dose d'engagement affectif ; • assurez-vous que les équipes auront des rapports périodiques à vous remettre de leur travail ; • proposez un mode de fonctionnement qui commande la participation de *tous* ; • demandez à chaque équipe de se désigner un *responsable* ; • n'hésitez pas à différencier votre évaluation selon la contribution relative des membres en prévoyant par exemple des modalités d'auto-évaluation des membres de l'équipe.

NOTE *Compte tenu de la maturité relative des étudiants d'ordre collégial et de leurs disponibilités restreintes, le choix d'équipes intra-muros apparaît en général plus souhaitable.*

▶

TYPES D'ÉQUIPE	AVANTAGES	INCONVÉNIENTS	CONSEILS
De discussion	• se révèle particulièrement adaptée à la poursuite d'habiletés intellectuelles comme : l'esprit d'analyse, le jugement, le sens de la nuance, l'esprit critique, etc. ; • favorise aussi le développement d'attitudes comme : l'écoute active, l'empathie, l'affirmation de soi, la clarification des messages, etc. ; • s'adapte à beaucoup de disciplines enseignées ; • s'avère une formule économique.	• pour être efficace, requiert une certaine homogénéité des membres au plan des habiletés intellectuelles ; • se prête moins à un partage équilibré des tâches ; • rend plus difficile la constance de la motivation ; • risque parfois d'entraîner des redondances ou de tourner à vide.	• portez une attention particulière à la composition des membres de telles équipes ; • structurez vos discussions, plus ou moins selon le cas ; • le plus possible, proposez des sujets actuels, d'intérêt et portant à controverse ; • demandez une ou des productions écrites.
D'exécution	• s'adapte particulièrement aux activités de laboratoire et à celles dites de résolution de problèmes ; • favorise le développement d'habiletés intellectuelles comme le raisonnement, le jugement, la curiosité, l'analyse, etc. ; • favorise le développement d'attitudes de collaboration ; • possède généralement un caractère motivant.	• s'avère plus coûteuse en termes de ressources et de temps sollicités ; • ne se prête pas à toutes les disciplines enseignées ; • commande un nombre limité de membres ; • sollicite moins l'attention des membres au plan interpersonnel.	• assurez-vous que la réalisation du produit demandé est bien à la mesure des possibilités de l'étudiant ; • présentez de telles activités en termes de défis à relever ; • prévoyez des informations, indices ou consignes qui permettront aux étudiants de *progresser* dans la réalisation du travail demandé.
NOTE	*Le choix d'une équipe de discussion ou d'exécution dépend essentiellement des objectifs de formation poursuivis.*		

Le prochain tableau présente un guide que vous pouvez suggérer aux étudiants pour qu'ils mènent avec efficacité leur travail d'équipe.

Tableau 7 : guide à l'usage des étudiants pour un travail efficace en équipe

ATTITUDES	FONCTIONNEMENT	DIFFICULTÉS
• **Ouverture d'esprit :** Soyez réceptif à vos confrères, tolérant et respectueux de leur point de vue. • **Affirmation :** Exprimez votre point de vue et engagez-vous dans le groupe. • **Écoute :** Prenez le temps d'écouter ce que vos confrères ont à dire et démontrez de l'intérêt à leurs propos. • **Solidarité :** Sentez-vous responsable du fonctionnement de votre équipe et assurez-lui votre collaboration.	• **Cible commune :** Entendez-vous sur le travail à produire et les objectifs à rencontrer. Vérifiez si tous en ont une même compréhension. • **Animateur :** Choisissez un animateur qui voit à ce que le travail demandé se fasse, qu'il s'agisse de discussion ou de production de travail. • **Responsables :** Dans le cas d'une équipe d'exécution, répartissez les tâches selon le principe modulaire voulant que chacun assume la responsabilité de sa partie. • **Secrétaire :** Dans le cas d'une équipe de discussion, choisissez un secrétaire qui fera rapport des travaux. • **Mise en commun :** Assurez-vous que chacun produise une partie du travail et que le tout soit discuté en équipe avant d'être remis. Notez que tous devraient écrire une partie et se prononcer sur le produit final. • **Calendrier :** Donnez-vous un calendrier avec délais minimum et maximum.	• **Jugements :** Minimisez vos jugements et soyez prudent dans ceux que vous émettez. • **Critiques :** Le plus possible, critiquez les idées émises et non celui qui les émet. Faites des interventions modérées. • **Non-participation :** Ne laissez pas un membre nuire systématiquement au fonctionnement de l'équipe. Rappelez-lui poliment la contribution qu'on attend de lui. • **Stagnation :** Saisissez les problèmes quand ils se présentent et ne laissez pas stagner l'équipe. • **Relations :** En cas de conflit interpersonnel important avec un membre, réglez ce différend individuellement et non en groupe. • **Autocritique :** Examinez toujours votre degré de responsabilité devant un problème rencontré. Acceptez qu'on vous le souligne si tel est le cas. • **Inefficacité :** Devant des difficultés générales de fonctionnement, donnez-vous des techniques et des normes de fonctionnement.

Le dernier tableau de ce module présente pour l'enseignant diverses techniques d'animation et précise le contexte dans lequel elles peuvent être utilisées avec efficacité.

Tableau 8 : principes et techniques d'animation d'un travail en équipe

TECHNIQUES	UTILITÉ	PRÉCAUTIONS
SYNTHÉTISER	Excellente technique pour cerner l'essentiel et conclure au besoin.	Utilisée trop souvent ou à de mauvais moments, cette technique laisse le groupe pantois devant ce qu'il reste à faire.
RÉSUMER	Permet d'abréger des interventions et de relancer le groupe sur ce qu'il reste à réaliser.	N'utilisez pas trop souvent cette technique et méfiez-vous de vos impatiences devant une équipe qui stagne temporairement.
RAPPELER	Permet de faire ressortir des interventions ou des points importants qui ont été oubliés et qui s'avèrent utiles pour la discussion.	Tenez-vous en à l'essentiel dans l'utilisation de cette technique. Le rappel doit être opportun et pertinent.
CLARIFIER	Très efficace pour faire progresser un groupe ou pour aider un membre qui ne parvient pas à exprimer clairement un point de vue. Peut se faire par un retour sur les objectifs, par une reformulation, par une association d'idées ou de points de vue, etc.	Les enseignants naturellement portés vers « *les procédures* » doivent se méfier ici d'un abus de clarifications. En outre, la clarification doit porter plus sur le contenu et sur la procédure que sur le comportement des individus eux-mêmes.
STIMULER	Permet de maintenir et d'augmenter le dynamisme de l'équipe et sa motivation à atteindre les objectifs visés. Cela peut se faire en questionnant le groupe, en le confrontant, en le valorisant, etc.	Les enseignants naturellement portés à l'impatience et vers un leadership directif doivent se méfier, comme animateurs, d'un abus de cette technique.
CONTRÔLER	Permet de maintenir le cap sur les objectifs et d'éviter ainsi la dispersion psychologique des membres. Pour ce faire, on pourra préciser le cadre du travail, proposer des normes et des procédures, donner une chance égale à tous, etc.	Les enseignants peu affirmatifs et « insécures » dans des situations imprévues doivent utiliser avec prudence et mesure cette technique. Elle ne leur est guère appropriée.

▶

TECHNIQUES	UTILITÉ	PRÉCAUTIONS
CRÉER UN CLIMAT DE TRAVAIL	Permet d'agir sur le plan affectif en solidarisant les membres de l'équipe. Elle atteint une grande efficacité dans un contexte de sécurité et de confiance interpersonnelle. Cela se fera par une attention minutieuse au groupe, par une association de différentes interventions personnelles, par une écoute des sentiments personnels, par un intérêt égal à tous, etc.	Les enseignants très centrés sur le « vécu affectif » devraient utiliser avec prudence et mesure une telle technique. Il faut éviter de laisser passer comme message que « l'harmonie » est tout ce qui compte.
INTERROMPRE	Utile pour rappeler à l'ordre des individus aux interventions trop longues, aux digressions fréquentes ou aux interprétations tout à fait erronées.	Doit se faire avec délicatesse et porter sur le contenu. Les enseignants naturellement autoritaires et idéologiquement rigides ne devraient utiliser cette technique qu'en dernier recours.
REPÉRER	L'animateur doit pouvoir tracer un sociogramme de sa classe ou de ses équipes, en repérant les élèves populaires, les perturbateurs, les silencieux, les boucs émissaires, les leaders, les négociateurs, etc. Cela permet d'agir de façon différenciée et pertinente sur le groupe.	Il est toujours risqué d'adhérer sans nuance aux typologies et étiquettes de personnalité. Soyez souple, perspicace et prudent dans vos jugements à cet égard.
INFLUENCER	L'animateur doit pouvoir orienter ou modifier la conduite d'un groupe en fonction des objectifs visés. Un style *ferme et démocratique* est généralement à conseiller pour une plus grande efficacité.	Évitez les styles de leadership *autoritaire* ou *laxiste*.

Lecture suggérée :

Nous suggérons ici un carnet de la collection Méthode Plus dont le contenu, à la fois simple et pratique, pourra être utile tant aux étudiants qu'aux enseignants qui le consulteront.

Marin, A., ***Pour travailler en équipe.*** Éd. du Rocher, collection Méthode Plus, Monaco, 1991, 41 p.

Module 9

ENSEIGNER PAR LA MÉTHODE DES CAS

« ... les acteurs présentés dans les études de cas peuvent porter des blouses blanches, des costumes trois-pièces ou des uniformes de pompiers. Ce qui importe, c'est que le cas soit intéressant. »

J. E. Eitington

9.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Pratiquée depuis le début du siècle dans plusieurs collèges et universités, la méthode des cas a une longue histoire que Y. Van Stappen [23] a bien résumée dans son ouvrage ***L'enseignement par la méthode des cas***. La plupart des auteurs consultés sur ce sujet distinguent entre les cas « ponctuels » que peut soumettre un enseignant à ses étudiants et la méthode des cas proprement dite qui suppose un emploi systématique et répété, sur une longue période, de cas à étudier. Dans la première possibilité, on parlera plutôt de « mise en situation » et, dans la seconde, de « méthode de cas ». Sur le fond, cette distinction est tout à fait défendable au sens où une « méthode » fait souvent appel à l'usage répété et systématique de moyens ou de techniques. Par ailleurs, dans les faits, il nous apparaît qu'un enseignant qui utilise l'étude de cas (au sens de la mise en situation) de façon plus ou moins fréquente dans son cours procède néanmoins par cas et, à ce titre, utilise une technique ou un moyen qui s'apparente somme toute à la méthode des cas, avec le caractère systématique et répété en moins. Aussi, en ce qui nous concerne, allons-nous considérer la méthode des

[23] Van Stappen, Y., ***La méthode des cas***. Cégep de Joliette-Lanaudière, Joliette, 1989, 113 p., pp. 21-23.

cas dans un sens large sans lui conférer obligatoirement un caractère répétitif et étendu sur tout un trimestre de cours. Nous convenons toutefois avec certains auteurs que cette méthode augmente en efficacité quand on en fait un usage prolongé.

Elle a, par ailleurs, comme caractéristique principale de présenter à l'étudiant des apprentissages qui relèvent de la résolution de problèmes, de la prise de décision et d'une association étroite avec des situations vécues, réelles ou encore possibles. Il s'agit ici de placer l'étudiant dans une situation pratique et problématique à la fois et de lui demander de résoudre le problème posé à partir de consignes définies.

De même qu'il existe plusieurs types de cas, il y a aussi plusieurs conditions d'efficacité que l'on peut associer à ces cas. Le lecteur pourra en prendre connaissance plus loin. En accord avec les résultats de recherche présentés par Van Stappen, retenons toutefois que l'efficacité de la méthode des cas dans le développement d'habiletés intellectuelles n'est plus à démontrer. En comparaison avec l'exposé, la méthode des cas présente une efficacité plus élevée dans la grande majorité des habiletés à développer (mémoire, sélection d'informations, analyse, jugement, compréhension de textes, etc.) En outre, la méthode des cas présente par rapport à d'autres méthodes un pouvoir motivationnel nettement supérieur. Devant des résultats aussi probants, on s'étonne encore que son usage ne soit pas plus généralisé.

9.2 ÉNONCÉS

- La méthode des cas permet aux étudiants de passer des apprentissages théoriques aux apprentissages expérientiels. Elle favorise donc l'intégration et le transfert d'apprentissages.
- La méthode des cas favorise aussi la capacité de résoudre des problèmes et de prendre des décisions, le développement de la pensée analytique, du jugement, de l'observation et de l'esprit de synthèse.
- Cette méthode présente un effet motivant important chez les étudiants.
- Comme elle s'applique souvent à l'intérieur d'un travail d'équipe, cette méthode permet aussi de développer des habiletés à la communication interpersonnelle.
- La méthode des cas augmente en efficacité selon l'étendue de son utilisation à l'intérieur d'un trimestre de cours.
- En ce sens, elle requiert un temps d'apprentissage relativement long.

- Elle s'avère exigeante pour l'enseignant et pour les étudiants.
- *À l'enseignant, elle demande :*
  - une préparation minutieuse des cas ;
  - une connaissance approfondie du contenu du cas ;
  - des habiletés à superviser le travail en équipe ;
  - une bonne capacité d'évaluer les cas étudiés en fonction des objectifs visés.
- *À l'étudiant, elle demande :*
  - une préparation antérieure minutieuse (lectures, résumés, etc.) ;
  - des habiletés à communiquer en groupe : affirmation de soi et écoute ;
  - des habiletés à lire, à sélectionner l'information pertinente, à juger, à raisonner et à résoudre des problèmes.
- L'étude de cas s'avérera d'autant plus profitable que ceux-ci répondront à certaines conditions ou caractéristiques :
  - être *adaptés aux étudiants*, c'est-à-dire d'un niveau de complexité accessible ;
  - poser *un problème* à résoudre ou soumettre une décision à prendre ;
  - présenter *un attrait identificatoire* : les étudiants doivent pouvoir s'identifier à certains personnages ou à certaines situations du cas ;
  - présenter toutes les *informations utiles* à la résolution du problème et éviter les superflues ;
  - être en *relation avec le contenu* et les objectifs de formation visés ;
  - présenter une certaine *densité affective* : conflits de valeurs, décisions capitales, situations dramatiques, humour, etc. ;
  - posséder un *caractère narratif complet* : tracer une histoire, présenter un scénario, élaborer une mise en situation, etc.
- Cette méthode peut présenter des types différenciés de cas. Nous vous en présentons les principaux, tirés de la typologie de Van Stappen [24]. Le lecteur intéressé pourra retrouver une autre classification faite par J. Eitington [25] dans ***Faire participer l'apprenant***.

---

[24] Van Stappen, Y., ***La méthode des cas***. Cégep de Joliette-Lanaudière, Joliette, 1989, 113 p., pp. 34-37.

[25] Eitington, J.-E., ***Faire participer l'apprenant***. Éd. d'organisation, Paris, 1991, 286 p., pp. 47-102.

a) **Le cas prolongé** : correspond à la conception classique de la méthode des cas en ce qu'il suggère aux étudiants un problème à résoudre sur une période relativement longue avec un travail de préparation à accomplir entre les séances d'étude de cas.

Ex. la négociation, p. 117

b) **Le cas-minute** : demande aux étudiants de prendre une décision rapide (20 à 25 minutes) à partir d'un problème circonscrit et relativement simple.

Ex. l'environnement urbain, p. 123

c) **Le cas-exercice** : demande aux étudiants d'appliquer certaines techniques apprises au cours par des exercices qui s'approchent le plus possible de situations réelles.

Ex. soins de trachéotomie, p. 117

d) **Le cas complexe** : demande aux étudiants de diagnostiquer un problème et de trouver des solutions pour y remédier à l'intérieur d'une situation où les informations sont nombreuses, certaines importantes, d'autres moins.

Ex. les projets ministériels, p. 123

e) **Le cas-décision** : demande aux étudiants une analyse serrée de trois ou quatre possibilités de résolution d'un problème, avec comme objectif d'en arriver à une décision optimale compte tenu du contexte de la situation étudiée.

Ex. la sélection, p. 122

f) **Le cas informatif** : demande aux étudiants de sélectionner un certain nombre d'informations utiles à la compréhension d'une situation donnée parmi une liste d'informations suggérées. Seul type de cas où il n'y a pas de décision réelle à prendre autour d'un problème circonscrit.

Ex. les facteurs de stress, p. 115

g) **Le cas-situation** : demande aux étudiants d'examiner une situation sous différents angles. Ce type de cas est particulièrement adapté aux problèmes où des « valeurs » sont en jeu.

Ex. neurochirurgie, p. 120

9.3 APPLICATIONS

9.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Choisissez bien vos cas en fonction des objectifs de formation poursuivis. Voyez à ce sujet le **tableau 9** sur les types de cas en rapport avec les objectifs visés. Assurez-vous aussi qu'ils sont « attrayants » pour l'étudiant, qu'ils portent à controverse et qu'ils constituent un défi pour eux.
- Examinez attentivement votre contenu de cours et déterminez à l'intérieur de celui-ci les endroits appropriés pour l'introduction d'une étude de cas. Rappelons ici que plus les cas à étudier sont nombreux dans un contenu, plus grande est l'efficacité de cette méthode.
- Pour donner à vos cas un caractère « réel », vous pouvez :
  - consulter des exemples fournis par la documentation à ce sujet ;
  - « inventer » vous-même vos propres cas : soyez prudent à cet égard et validez-les avant leur utilisation ;
  - procéder à une cueillette d'informations empiriques en vous inspirant de situations réelles, vécues dans différents milieux : CLSC, CSS, hôpital, usine, collège, etc. Cela vous demandera plus de temps pour élaborer vos cas, mais les situations étudiées n'en seront que plus motivantes pour l'étudiant ;
  - utiliser des cas vécus par les étudiants eux-mêmes ;
  - utiliser des documents d'actualité (lettres, films, éditoriaux) comme ressource ;
  - inviter une personne qui vient présenter aux étudiants un problème réel qui doit être résolu dans son milieu de travail.
- Présentez le cas à étudier en en faisant un résumé oral en classe. Ne vous contentez pas de distribuer le texte du cas. Dans cette présentation, insistez particulièrement sur les informations et les consignes importantes.
- Préparez et formulez des consignes précises : tâches à faire, éléments à identifier, temps alloué, rapport à produire, nombre de membres par équipe, règles du jeu, etc.
- Pour chaque cas, préparez un corrigé que vous soumettrez aux étudiants à la fin de l'étude du cas.

- Pour chaque cas, préparez une conclusion que vous soumettrez aussi aux étudiants à la fin. Cette conclusion devrait faire ressortir les apprentissages réalisés ou à réaliser dans le cas proposé en fonction des objectifs poursuivis.
- Chaque fois que c'est possible, associez aux études de cas proposées des lectures préparatoires ou complémentaires qui viendront enrichir le processus d'apprentissage.
- Ne vous « lancez » pas dans l'utilisation d'une telle méthode si :
  - vous n'êtes pas expert dans le contenu de votre discipline ;
  - si vous éprouvez des difficultés à gérer le travail d'équipe ;
  - si vous n'êtes pas structuré dans votre pratique pédagogique.
- Portez une attention particulière au travail séquentiel demandé aux étudiants. Voyez à ce sujet le **tableau 10,** à la page 114.
- Précisez aux étudiants vos critères d'évaluation de leur travail : nature de la décision, critères retenus, informations retenues, apprentissages réalisés, qualité du rapport écrit, qualité de la discussion, etc.

9.3.2 OUTILS DE TRAVAIL

Tableau 9 : types de cas et objectifs visés

Le premier tableau de ce module suggère le ou les types de cas à privilégier selon les objectifs de formation visés. Il est adapté du tableau que présente Van Stappen à la page 60 de son ouvrage.

OBJECTIFS	CAS	DESCRIPTION
Élargissement des connaissances	Cas informatif	Le cas présente de nombreuses informations relativement objectives et factuelles. L'étudiant manipule, sélectionne ou classe ces informations. Le problème est peu « engageant ».
Développement de la pensée par représentation ou par conceptualisation	Cas-situation ou cas-jeux de rôles	Le cas se présente sous une forme de mise en situation où les étudiants ont à « se mettre à la place de ». Ils manipulent des définitions, un vocabulaire, des situations qui demandent une compréhension commune des termes et des événements, etc.
Développement de la capacité d'analyse	Cas complexe	Le cas présente un nombre assez important de données interdépendantes et relativement complexes. L'étudiant doit éclaircir les types de liens entre ces données : causes et effets, associations, conséquences, complémentarités, nécessités logiques, correspondances, etc. On insiste ici sur la capacité de saisir et de comprendre un problème donné.
Développement du jugement	Cas-minute ou cas complexe	Selon la discipline ou le contenu de cours concerné, le cas présente : ou bien une série de mises en situation très circonscrites à l'intérieur desquelles les étudiants doivent exprimer en un temps limite assez court « ce qu'ils feraient » (modèle « in basket ») ; ou bien des situations complexes, pas très définies et avec des données interdépendantes, à l'intérieur desquelles ils doivent exercer leur jugement à plus d'une reprise.
Développement des habiletés d'intégration, de transfert et d'application d'apprentissages	Cas-exercice	Généralement, c'est dans l'utilisation du cas-exercice que la correspondance avec le « réel » est la plus étroite. Ce type de cas est particulièrement adapté pour vérifier la maîtrise de techniques et de procédés d'opération de tâches ou de fonctions apprises.
Développement des habiletés à la prise de décision et à l'action	Cas-décision	Le cas-décision se différencie des autres types de cas par l'accent qu'il met sur la décision et sur le passage à l'action. Il s'utilise donc dans des situations où plusieurs possibilités sont offertes et où la décision doit être prise de façon optimale, c'est-à-dire avec un maximum d'efficience.
Développement d'attitudes	Cas-situation	Le cas-situation se prête bien à des objectifs du type « savoir être ». La situation proposée présentera en général un haut degré de subjectivité et mettra en présence des valeurs nettement différenciées sinon opposées. Les personnages du cas auront un rôle prépondérant.

Tableau 10 : phases de travail des étudiants dans une étude de cas

NOTE *Ces phases s'appliquent de façon variable selon le type de cas étudié.*

PHASES	DESCRIPTION
Préparation	Essentiellement marquée par des lectures préliminaires ou par une cueillette d'informations préalables par l'étudiant. Dans le cas où ces travaux doivent être faits avant l'étude de cas en classe, l'enseignant doit s'assurer que tous les étudiants s'en sont acquittés et il doit éviter tout laxisme à cet égard. Un étudiant non préparé retarde tout le processus d'étude ou encore s'en exclut totalement. Dans le cas où les lectures préliminaires sont faites en classe tout juste avant l'étude du cas, l'enseignant s'assure que *chacun* des étudiants procède à une lecture individuelle du cas.
Explication	Après la phase de préparation, devrait succéder une phase d'explication où les étudiants prennent note des explications fournies par l'enseignant sur le cas en question (objectifs visés, informations importantes, tâches à faire, consignes à respecter, etc.). Même si ces explications sont présentées par écrit avec le cas, il est souhaitable que l'enseignant en fasse un résumé oral en classe.
Exploration	En équipe, les étudiants essaient de cerner le problème et d'en dégager une compréhension commune.
Analyse	Toujours en équipe, les étudiants font le tri des informations pertinentes, dégagent les liens qu'elles ont entre elles et les hiérarchisent selon la tâche demandée.
Formulation et évaluation de solutions	Les étudiants formulent, à partir des informations retenues, diverses possibilités de solutions et les évaluent par rapport au problème posé.
Décision	Les étudiants sélectionnent avec le plus large consensus possible la solution qui leur apparaît la plus adéquate par rapport au problème posé.
Rapport	Individuellement ou en équipe, verbalement ou par écrit, les étudiants font rapport de leurs travaux et de leurs conclusions sur le cas proposé.

Tableau 11 : plan cadre pour la rédaction d'études de cas

STRUCTURE	DESCRIPTION
Présentation	Présentation des acteurs principaux, des lieux de l'action, du temps ou du moment où elle se déroule.
Contexte	Description du contexte et de l'environnement dans lesquels se situe l'action. Cette description se fait par la présentation d'informations périphériques au problème mais par ailleurs utiles à considérer (secteur d'activités, compétences des personnes, caractéristiques particulières du milieu et des personnes, etc.)
Problématique	Description de la problématique. Cela se fait d'abord par la présentation d'informations pertinentes au problème (objectifs visés par les acteurs, contraintes majeures, budget disponible, temps alloué, directives à respecter, etc.) et par la formulation claire du problème à résoudre.
Résolution	Rédaction des diverses solutions envisageables pour le problème posé et choix de la meilleure solution. Notez que l'enseignant peut fournir aux étudiants les diverses possibilités de solution et leur demander de choisir la meilleure ou encore les laisser eux-mêmes trouver les diverses solutions.
Conclusion	Préparation d'un canevas de discussion pour évaluer avec les étudiants les apprentissages réalisés lors de l'étude de cas par rapport aux objectifs visés.

9.3.3 EXEMPLES DE CAS

a) **Le cas informatif :** *les facteurs de stress.*

La compagnie d'assurances FUTURA est une des principales compagnies d'assurances au Québec. À son siège social, elle compte 256 employés dont 17 cadres et 239 employés de bureau représentant 95 % du personnel féminin.

Suite au départ du directeur du personnel, madame Harnois a été choisie pour le remplacer. Dès son entrée en poste, elle s'est vite rendu compte que les choses ne tournaient pas rond au siège social, que le moral des employés était à la baisse et que les taux d'absentéisme et de roulement du personnel étaient élevés.

Dans un premier temps, madame Harnois décide de rencontrer les 12 superviseurs directement concernés, qui se déclarent eux aussi malheureux de la situation, mais incapables d'y remédier. Quelques suggestions ressortent toutefois de cette rencontre : primes au rendement, perfectionnement des superviseurs, amélioration de l'environnement de travail, etc.

À la suite de cette rencontre, madame Harnois décide de rencontrer les représentantes des employés de bureau qui lui soulignent que ceux-ci sont mécontents, stressés et envient les employés des bureaux de leurs concurrents.

Jugeant ces informations incomplètes, madame Harnois fait remplir un questionnaire anonyme à tout le personnel. Elle énonce sur ce questionnaire 13 sources potentielles de stress pour un travail de bureau. Madame Harnois suppose qu'en parvenant à identifier les principales sources de stress chez son personnel, elle pourra améliorer de façon significative le climat de travail et rehausser ainsi la productivité.

Consignes

- Graduez par ordre d'importance les 13 facteurs de stress suggérés par madame Harnois ;
- par la suite, faites le même exercice mais en équipe, en recherchant le consensus le plus large possible ;
- comparez vos réponses avec les résultats des recherches en ce domaine. Ceux-ci vous seront fournis à la fin de l'exercice.

Tableau 12 : facteurs de stress suggérés, étude de cas

FACTEURS	IND.	GR.	REC.	FACTEURS	IND.	GR.	REC.
Surcharge de travail				Quotas de production élevés			
Travail répétitif				Peu de promotion			
Harcèlement sexuel				Pas de consultation			
Bas salaire				Supervision trop intense			
Peu de support des superviseurs				Responsabilités familiales et personnelles difficiles à concilier			
Pauses insuffisantes				Crainte d'exprimer ses sentiments ou ses opinions.			
Tâches imprécises							

NOTE : **IND.** : *classement individuel des facteurs de stress*
GR. : *classement de votre équipe des facteurs de stress*
REC. : *résultats qu'indiquent les recherches sur ce sujet*

SOURCE Gervais, C. [26]

[26] Gervais, C., Notes de cours non publiées. Dép. de psychologie, Cégep de Trois-Rivières, 1991.

b) **Le cas-exercice :** *soins de trachéotomie.*

Madame Lépine, 45 ans, a subi un arrêt cardiorespiratoire chez elle. Les ambulanciers ont pu la secourir et la transporter à l'urgence. De là, elle a été transférée aux soins intensifs pour une période de six jours. Vous travaillez aux soins intermédiaires et recevez la bénéficiaire à la suite de son transfert aux soins intensifs. Elle est porteuse d'une trachéostomie avec canule à ballonet. Après l'avoir installée dans un lit, vous vous apercevez que madame Lépine est agitée, qu'elle cherche constamment à s'asseoir et qu'elle est cyannosée.

Consignes

- Dites comment vous réagissez au comportement de madame Lépine ;
- établissez les diagnostics possibles dans une telle situation ;
- listez les manifestations majeures qui vous aideraient à confirmer ces diagnostics ;
- décidez des soins nécessaires que vous lui prodiguerez.

SOURCE Roberge, L. [27]

c) **Le cas prolongé :** *la négociation.*

Le Centre de rénovation Maxim compte 52 employés à temps plein et 18 à temps partiel. La convention collective vient d'expirer et les parties patronale et syndicale se préparent à négocier leur prochain contrat de travail. Vous faites partie ***a)*** *du groupe patronal ou* ***b)*** *du groupe syndical et vous devez préparer selon le cas des offres ou des demandes dans le contexte particulier suivant :*

- *votre entreprise est située dans un milieu où oeuvrent également quatre autres entreprises du même genre (Durand, Fortex, Du Coteau et Overdale) desservant un bassin de population de 75 000 habitants ;*
- *chez Durand, une grève de 4 jours a eu lieu 5 mois plus tôt ;*
- *chez Fortex, le personnel est non syndiqué et le patron accorde à celui-ci une prime au mérite à la fin de l'année ;*

[27] Roberge, L., ***J'étudie au laboratoire***. Éd. du Renouveau pédagogique, Montréal, 1991, 234 p., p. 180.

- *chez Du Coteau, la moyenne d'âge du personnel est de 41 ans. Il s'agit de la moyenne la plus élevée des entreprises concernées ;*
- *chez Overdale, le personnel est non syndiqué et le patron accorde à Noël un bonus de 800 $ à tous ses employés ;*
- *dans toutes les entreprises de la région, le personnel est syndiqué à 30% ;*
- *dans votre entreprise (Maxim), la semaine de travail est de 40 heures ;*
- *les employés à temps partiel, les occasionnels et les remplaçants sont rémunérés au prorata de la rémunération des employés réguliers à temps plein ;*
- *une semaine de grève coûte 8 000 $ par semaine à l'entreprise en profits bruts perdus ; aux employés, 16 000 $ par semaine en salaires perdus ;*
- *pour les quatre entreprises de rénovation, il y a quatre classifications d'employés (présentées par ordre décroissant de revenus) :*
  - *vendeurs (temps plein et temps partiel) ;*
  - *livreurs (temps plein) ;*
  - *manutentionnaires (temps plein) ;*
  - *aides-journaliers (étudiants à temps partiel).*

Consignes

- En vous référant aux informations contenues dans les **tableaux 13** et **14**, préparez vos demandes ou vos offres selon le cas ;
- vous devez négocier toutes les clauses du **tableau 13** ;
- vous devez vous entendre sur la durée de la convention ;
- vous pouvez établir vos offres ou vos demandes sur la base des chiffres présentés dans ces tableaux ou en formuler d'autres à la hausse comme à la baisse.

Tableau 13 : conditions générales de travail, étude de cas

	MAXIM	DURAND	FORTEX	Du COTEAU	OVERDALE	AUTRES ENTRE.
Salaires $/heure	5,30 à 14,25 M: 8,55	5,30 à 13,75 M: 8,20	5,30 à 14,58 M: 8,35	5,30 à 13,00 M: 8,75	5,30 à 14,50 M: 8,00	5.30 à 17.59 M. 8.25
Vacances	2 s. après 1 an 3 s. après 10 ans	2 s. après 1 an 3 s. après 10 ans	2 s. après 1 an 3 s. après 10 ans 4 s. après 15 ans	2 s. après 1 an 3 s. après 5 ans	2 s. après 1 an	2 s. après 1 an à 6 s. après 20 ans
Temps supplém.	10% après 40 heures	25% après 40 heures	non	temps régulier + 50%	non	oui = 40% non = 60%
Assurances	Cie : 1/4 Empl. : 3/4	Cie : 1/2 Empl. : 1/2	non	non	Cie : 1/3 Empl. : 2/3	Cie : 1/4 Empl. : 3/4
Indexation	non	oui depuis 3 ans	50% de la hausse depuis 1 an	non	non	oui = 20% non = 80%
Uniformes fournis	oui	oui	non	non	oui	non

Tableau 14 : offres, demandes et coûts, étude de cas

	SALAIRES (heures)	VACANCES	TEMPS SUPPL.	ASSURANCES	INDEXATION	FOURNIT.
Offres patronales	3% / an	Statu quo	Statu quo	Statu quo	Statu quo	Oui
Demandes syndicales	10% / an	3 sem. au bout de 5 ans 4 sem. au bout de 10 ans	Temps régulier + 50%	Aux frais de la cie à 100%	Pleine et automatique	oui
Coût des demandes	1 620 $/sem.	300 $/sem. (moy. ann.)	740 $/sem.	400 $/sem.	1 650 $/sem.	150 $/an

SOURCE Gervais, C. [28]

[28] Gervais, C., Notes de cours non publiées. Dép. de psychologie, Cégep de Trois-Rivières, 1991.

d) **Le cas-situation :** *neurochirurgie.*

Il s'agit d'une décision de traitement ou de non-traitement d'un enfant en période néo-natale. Nous vous demandons, pour ce faire, de vous identifier aux parents, médecins et autres intervenants qui auront à prendre la décision appropriée.

Marie-Sylvie est née avec une malformation de type spina-bifida avec hydrocéphalie. Elle est référée quarante-huit heures après sa naissance à un hôpital spécialisé pour soins pédiatriques.

Les évaluations médicales faites donnent les résultats suivants :

- *l'hydrocéphalie du bébé est légère mais évolutive, la tête n'ayant cessé d'augmenter de volume depuis la naissance ;*
- *l'examen du dos montre une myéloméningocèle qui s'étend de la première à la cinquième vertèbre lombaire (bas des reins) ;*
- *l'enfant est paraplégique: complètement paralysée depuis la douzième vertèbre thoracique, elle ne peut ni bouger ses jambes ni replier ses cuisses sur son ventre ;*
- *ses membres inférieurs sont légèrement déformés, les deux hanches sont luxées et l'enfant a les pieds bots ;*
- *Marie-Sylvie est insensible des deux côtés du corps jusqu'à l'aine, a une incompétence sphinctérienne (urine et selles) et a les deux reins dilatés (hydronéfrose).*

Le pronostic dans les cas de ce genre s'établit généralement comme suit :

- *au plan intellectuel, l'enfant a 60 % de risque d'être affectée d'une déficience mentale qui sera légère dans 85 % des cas. On parle plus ici d'une intelligence lente que de déficience réelle ;*
- *au plan moteur, Marie-Sylvie devra se déplacer en fauteuil roulant après avoir passé, au préalable, quelque temps en parapodium ;*
- *malgré son incontinence, elle ne sera pas aux couches et, grâce à l'auto-sondage, elle aura une « continence socialement acceptable » ;*
- *enfin, ses quatre ou cinq vertèbres ouvertes et mal formées laissent croire qu'elle développera une scoliose nécessitant une chirurgie à la pré-adolescence.*

En termes de traitement, on peut envisager la situation comme suit :

- *l'hydrocéphalie de l'enfant nécessite dans l'immédiat une chirurgie ;*
- *la valve qu'on lui posera lors de cette chirurgie devra être changée à au moins deux autres reprises ;*
- *la myéloméningocèle devra elle aussi être traitée par une chirurgie ;*
- *la luxation des hanches nécessitera trois chirurgies orthopédiques au cours des deux prochaines années ;*
- *les pieds auront eux aussi besoin de deux ou trois interventions chirurgicales ;*
- *l'hydronéfrose nécessitera, elle, deux chirurgies et, si se développe une scoliose, il faudra une chirurgie majeure pour stabiliser la déformation du dos ;*
- *en tout, treize chirurgies... si tout se passe bien !*

Avec les données que nous possédons pour une enfant qui en est à sa quarante-huitième heure de vie, c'est à peu près tout ce que nous pouvons prévoir quant à son avenir.

Questions

- Que devrions-nous faire ?
- La traiter ou non ?
- Et vous, que feriez-vous?

SOURCE Fortin, G. et Keyserling, M.E. [29]

[29] Fortin, G. et Keyserling, M.E., Cas non publié, présenté lors d'un congrès sur le spina-bifida, tenu à Montréal, en 1987.

e) **Le cas-décision :** *la sélection.*

Madame Demers est directrice des ressources humaines à la Cie Informa Inc., spécialisée dans le secteur des technologies et des procédés de gestion de l'information. Elle est à la recherche d'un directeur des services administratifs pour la compagnie.

Le candidat recherché doit détenir un diplôme de 2e ou 3e cycle en administration. Outre cette exigence, deux autres critères d'égale importance doivent être considérés dans cette sélection.

En premier lieu, au chapitre du diplôme et de l'expérience, madame Demers considère qu'un candidat avec un doctorat et peu d'expérience ferait aussi bien l'affaire qu'un candidat avec un MBA et une très bonne expérience. À diplôme égal, le candidat possédant le plus grand nombre d'années d'expérience devrait être avantagé.

En second lieu, en ce qui concerne l'âge et les demandes salariales du candidat, le candidat le plus jeune devra être privilégié à la condition qu'il exige un salaire peu élevé.

En vous référant au **tableau 15**, choisissez le meilleur candidat et expliquez en détail la procédure suivie.

Tableau 15 : informations sur les candidats en lice, étude de cas

CANDIDAT	ÂGE	DIPLÔME EN ADMINISTRATION	ANNÉES D'EXPÉRIENCE	SALAIRE DEMANDÉ
A	31 ans	M.B.A.	4	44 000 $
B	31 ans	PH.D.	2	40 000 $
C	32 ans	M.B.A.	8	45 000 $
D	39 ans	BACC	16	50 000 $

SOURCE Angers, C. [30]

[30] Angers, C., Notes de cours non publiées. École nationale d'administration publique, Ste-Foy, 1986.

f) **Le cas-minute :** *l'environnement urbain.*

Vous avez à organiser pour l'an prochain un congrès international sur l'environnement urbain. Votre premier mandat consiste à définir trois thèmes principaux qui devront être traités en profondeur à ce congrès et à recruter cinq experts internationaux qui entretiendront les participants sur des sujets étroitement liés à la problématique étudiée.

Consignes

- Précisez ce que seront vos trois thèmes ;
- précisez le champ d'expertise des cinq conférenciers invités (ex.: recyclage des déchets, aménagement routier, gestion municipale, etc.) ;
- justifiez le choix de vos thèmes et de vos conférenciers.

SOURCE Auteur.

g) **Le cas complexe :** *les projets ministériels.*

Vous êtes président du Conseil du Trésor de la province de Québec et vos fonctionnaires vous informent que les coffres de l'État pourront recevoir cette année une entrée de fonds imprévue de 100 millions de dollars originant d'une baisse marquée des accidents routiers et des soins de santé qui y sont associés. Toutefois, la province de Québec connaît une récession économique prolongée et votre gouvernement doit gérer l'ensemble des ressources avec parcimonie. Mis au courant de cette entrée de fonds imprévue, cinq ministres vous présentent des demandes de projets à financer.

1) *Le ministre des Affaires sociales souligne que c'est l'occasion rêvée de réaliser le projet de création d'un centre de recherche en gériatrie. La société est vieillissante, les besoins en soins gériatriques augmentent sans cesse et il y aurait lieu d'encourager la recherche en ce domaine pour trouver des traitements efficaces aux maladies propres à cet âge.*

   La mise sur pied d'un tel centre coûterait 30 millions de dollars, créerait 20 emplois permanents pour lesquels le salaire moyen s'établirait à 45 000$. En plus d'améliorer possiblement le sort des personnes âgées, ce centre répondrait à une demande maintes fois formulée par les CLSC, la Fédération de l'âge d'or du Québec et les associations de médecins omnipraticiens et spécialistes. Relativement peu coûteux, ce projet permettrait de verser au fonds consolidé

de la province les 70 millions de dollars restants. Par contre, les études préliminaires indiquent que les seuls endroits appropriés pour construire le centre sont situés dans des comtés représentés au parlement par l'Opposition officielle. Le capital politique d'un tel projet est donc incertain. Un lobby d'hommes d'affaires fait remarquer au ministre que la recherche fondamentale est un luxe qu'on ne peut se payer en récession et qu'il faut d'abord relancer l'économie avant de « grossir » la fonction publique d'un nouveau centre avec 20 postes permanents à combler. On souligne également au ministre qu'investir massivement dans le vieillissement ne fait que retarder le problème des coûts de santé dans ce domaine, car tôt ou tard la population aura besoin de soins. Vaut mieux alors créer un climat de prospérité économique qui pourra « payer » de tels soins.

2) *Le ministre de l'Industrie et du Commerce voudrait qu'on consacre 80 des 100 millions de dollars à subventionner une compagnie papetière de son comté située dans une ville de 50 000 habitants. Pour demeurer compétitive à plus ou moins long terme, cette compagnie doit absolument moderniser ses équipements et ses procédés au coût de 80 millions, sans quoi elle devra fermer ses portes. Environ 800 travailleurs oeuvrent dans cette usine à un salaire moyen de 40 000$.*

   Un tel projet permettrait d'éviter la mise à pied des 800 travailleurs concernés, empêcherait de voir les taxes municipales augmenter par suite d'une éventuelle fermeture de l'usine, répondrait à une forte pression populaire de la région et présenterait de ce fait un intérêt politique certain. Par contre, un certain nombre de groupes communautaires considèrent que c'est là un montant élevé à donner à une compagnie qui n'a pas su s'ajuster à la concurrence et qui menace de s'en aller avant de « perdre » de l'argent. Pour ces groupes, une telle subvention n'est qu'un cataplasme sur une plaie que la concurrence future aura vite fait de découvrir à nouveau. En outre, il faut tenir compte aussi des coûts économiques et sociaux que cause le fonctionnement d'une telle usine à la qualité de l'environnement urbain. Selon eux, mieux vaut fermer les livres, recycler les travailleurs et allouer les 80 millions de dollars aux plus démunis de la société (assistés sociaux, jeunes délinquants, itinérants, femmes violentées, etc.)

3) *Le ministre de l'Éducation pense, quant à lui, qu'il est temps de donner un sérieux coup de barre dans l'enseignement secondaire pour redonner aux étudiants une formation de qualité et de meilleures chances pour persévérer dans des études supérieures.*

Il demande au président du Conseil du Trésor de lui allouer les 100 millions de dollars dont 20 seront consacrés à la rénovation des écoles et à l'achat d'équipements spécialisés pour la formation des étudiants. Les 80 millions restants permettront l'embauche de 1 500 enseignants supplémentaires, ce qui allégera le nombre d'étudiants par groupe-classe et améliorera de ce fait la formation. On pourra également embaucher 300 professionnels de plus (conseillers en orientation, psychologues, orthopédagogues, travailleurs sociaux, etc.) pour intervenir plus efficacement auprès des élèves décrocheurs.

En plus de créer 1 800 emplois dans l'immédiat, le ministre considère que cela permettra de former pour le futur une main-d'oeuvre qualifiée qui rendra la position du Québec concurrentielle au plan économique pour les années 2000. Cela soulagera aussi les efforts économiques à consentir pour régler le problème du décrochage scolaire qui coûte cher à l'État. Au plan politique, une telle mesure risque d'être profitable, en particulier dans le monde scolaire qui a connu plus que sa part de contraintes budgétaires ces dernières années et chez les jeunes diplômés en quête d'emploi dans le secteur de l'enseignement.

Le président du Conseil du Trésor n'est toutefois pas certain qu'une telle mesure serait bien perçue par la population en général qui n'a pas déjà une très bonne image des enseignants et qui est réfractaire à payer pour une fonction publique sans cesse croissante et perçue comme inefficace. À ce titre d'ailleurs, le président du Conseil du Trésor n'est pas convaincu que c'est en embauchant plus d'enseignants que la qualité de la formation va s'améliorer. Même s'il reconnaît que c'est là une possibilité, il se demande si un meilleur encadrement ne serait pas plus apte à assurer cette qualité sans déboursés supplémentaires importants.

4) *Le ministre de l'Environnement revient d'un sommet international sur l'avenir de la Terre au troisième millénaire. Les participants des 50 pays les plus industrialisés ont convenu que c'est le réchauffement de la planète et l'amincissement de la couche d'ozone qui menacent le plus gravement l'humanité. Pour espérer résoudre ce problème, c'est plus de dix*

milliards de dollars qu'il faut engager dès maintenant dans la recherche et le développement de produits non toxiques. Pour la province de Québec, cela représente un montant de 50 millions de dollars à allouer cette année à ce dossier et 50 autres millions à prévoir pour l'an prochain dans les dépenses budgétaires.

Bien que sympathique à ce projet, le président du Conseil du Trésor est sensible aux arguments d'autres ministres et lobbyistes selon lesquels rien ne garantit que cet argent sera bien géré par l'organisme international responsable et rien n'assure non plus que de tels montants permettront à coup sûr de trouver une solution à un problème aussi complexe. Au surplus, ce ne sont que les générations suivantes qui pourraient en profiter. Enfin, le président du Conseil du Trésor ne sait pas si la population accueillerait avec sympathie une telle contribution publique à un organisme de recherche extérieur.

5) *Comme dernier projet, le ministre du Développement international souligne au président du Conseil du Trésor que les problèmes que nous connaissons actuellement sont bien peu préoccupants si on les compare à ceux que vivent les millions d'enfants du Soudan, de la Somalie et de l'Ethiopie, qui meurent par milliers chaque jour faute de nourriture suffisante. Une demande de l'UNICEF a récemment été adressée aux 50 États les plus riches pour qu'ils allouent entre 50 et 100 millions de dollars chacun pour l'aide à ces pays. Une étude démontre qu'un tel montant global permettrait de résoudre le problème de la pauvreté dans ces pays pour les dix prochaines années, le temps de trouver des solutions permanentes. Pour le Québec, cela représente un montant de 60 millions à débourser pour l'année courante. Le président du Conseil du Trésor est conscient qu'une telle subvention est électoralement difficile à vendre aux citoyens. Par ailleurs, il sait que l'UNICEF lui offre des garanties suffisantes comme quoi cette somme sera bel et bien affectée à soulager directement la population menacée, et il est conscient aussi qu'un refus de sa part susciterait auprès des autres pays donateurs et auprès des pays pauvres une perception négative de sa province qui risque de lui nuire dans des accords ultérieurs.*

Consignes

Devant ces cinq demandes, vous avez à décider de l'affectation des 100 millions de dollars imprévus en tenant compte des informations et des consignes suivantes :

- il y aura une élection provinciale dans quatre mois ;
- un récent sondage place l'Opposition officielle légèrement en avance dans les intentions de vote : 40 % pour l'Opposition, 38 % pour votre parti, le reste étant « indécis ». Par comté, ce même sondage vous accorde un comté de moins qu'à l'Opposition.
- D'autres sondages sectoriels révèlent que :
  - le vieillissement des gens est une préoccupation importante pour 80 % de la population, mais la recherche scientifique ne l'est que pour 10 % de la population ;
  - les citoyens de la région (4 comtés) où se situe la compagnie papetière menacée de fermeture appuient à 90 % la subvention de 80 millions de dollars demandée ;
  - la population a une perception plutôt négative des enseignants du secondaire (55 % nég. et 40 % pos.), mais se préoccupe par ailleurs beaucoup (à 70 %) du décrochage scolaire et de la qualité de la formation au secondaire ;
  - 80 % des citoyens se disent inquiets des conditions climatiques de la planète pour eux et pour leurs enfants, mais seulement 40 % d'entre eux font confiance aux scientifiques pour régler ce problème ;
  - 20 % de la population considèrent prioritaire l'aide aux pays sous-développés, mais ce pourcentage augmente à 65 % si le gouvernement peut garantir que tout le montant accordé sera directement versé aux populations affamées ;
  - 50 % des électeurs pensent que l'État devrait réduire le nombre de ses employés ;
- vous ne devez satisfaire qu'une seule des cinq demandes ;

- dans le cas où la demande choisie ne représente pas 100 millions de dollars, le reste du montant sera versé au fonds consolidé de la province et le gouvernement pourra en disposer comme il l'entend, mais ne pourra pas toutefois s'en servir pour satisfaire en totalité ou en partie les autres demandes ;
- vous devez satisfaire la demande choisie telle que formulée.

Questions

1) Quelle est votre décision (la demande choisie) ?
2) Quelles sont les principales justifications de votre décision?
3) Dans quelle mesure cette décision est-elle de nature :
   a) politique (rentable au plan électoral) ;
   b) économique (rentable à court, moyen ou long terme) ;
   c) morale (en conformité avec vos valeurs personnelles prioritaires).

SOURCE Auteur.

Lecture suggérée :

Van Stappen, Y., ***La méthode des cas.*** Cégep de Joliette-Lanaudière, Joliette, 1989, 113 p.

Module 10

ENSEIGNER PAR TUTORAT

« Si chaque élève devait avoir son tuteur, la moitié de l'univers enseignerait à l'autre. »

Voltaire

10.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Cette réplique de Voltaire à Rousseau qui, dans son ***Émile***, idéalisait le tutorat comme formule d'enseignement, est rapportée par Brien et Dorval [31] dans leur guide pratique des méthodes d'enseignement. Nous l'avons relevée parce qu'elle illustre bien, à notre avis, la distance qui existe entre l'enseignement idéalisé, d'une part, et celui normalisé par la nécessité d'autre part.

Le tutorat est une des méthodes d'enseignement individualisé les plus pratiquées en éducation, même si son utilisation est loin d'être aussi répandue que celle des méthodes à portée collective comme l'exposé et le travail en équipe. En fait, l'entendement populaire voudrait qu'idéalement un professeur devrait enseigner à un minimum d'élèves pour un maximum d'efficacité. Mais on aura tous compris que la limite des ressources disponibles fait en sorte que d'idéalisé, ce type d'enseignement devient vite normalisé selon un ratio maître/élèves qui limite de beaucoup les expériences possibles de tutorat dans l'enseignement.

---

[31] Brien, R. et Dorval, E., ***Le choix des méthodes d'enseignement. Guide pratique.*** Cognition/Plus Enr., 1986, 171 p., p. 105.

En général, on rencontre quatre principaux types d'enseignement par tutorat: les *lectures dirigées*, l'enseignement par *contrat*, l'enseignement par *supervision de stages*, l'enseignement par *projet étudiant*. Nous n'incluons pas dans les types d'enseignement par tutorat l'enseignement par les pairs, parce que, dans la plupart des expériences de ce genre, il s'agit d'une aide qui soutient les activités d'apprentissage des étudiants de façon coopérative — pour ainsi dire — alors que les formes de tutorat auxquelles nous nous référons ici impliquent une activité d'enseignement et d'apprentissage initiée et contrôlée par un enseignant, pour un cours donné et pour des objectifs de formation donnés. Les apprentissages que réalisent les étudiants en tutorat reposent sur l'interaction individuelle que l'enseignant entretient avec chacun d'eux à partir d'un matériel d'apprentissage la plupart du temps défini par l'enseignant ou parfois conjointement par l'étudiant et son professeur.

Dans le cas des *lectures dirigées*, c'est l'enseignant qui choisit ou délimite l'étendue des textes à lire. Il convient avec l'étudiant de la nature et de la qualité des comptes rendus à produire, de la périodicité des rencontres et de l'identification des apprentissages à réaliser.

L'enseignement par *contrat* suppose, quant à lui, que les objectifs généraux de formation sont définis à l'avance et que le champ de formation « disciplinaire » est préalablement identifié. Partant de cela, l'étudiant détermine des objectifs spécifiques de formation et un contenu d'apprentissage conforme à ses intérêts dans ce champ. De concert avec son professeur, il convient « par contrat » des diverses modalités qui lui permettront de réaliser les apprentissages convenus et les objectifs qui leur sont associés.

L'enseignement par *supervision de stages* est beaucoup plus encadré pédagogiquement que les autres formules d'enseignement individualisé. Les objectifs de formation sont définis de façon très précise et établissent clairement des compétences à atteindre. L'étudiant répond de ses apprentissages à son professeur et à un superviseur dans son milieu de stage. Les heures de stage sont généralement nombreuses et condensées, et l'étudiant doit à cet égard se conformer aux disponibilités du milieu.

Enfin, l'enseignement par *projet étudiant* est la formule d'enseignement individualisé qui accorde le plus de latitude à l'étudiant dans son processus de formation. Qu'il s'agisse de projets de fin d'études ou de projets plus larges que l'on accrédite à l'intérieur de cours donnés, le dénominateur commun ici est que le contenu d'apprentissage et les objectifs de formation sont définis par l'étudiant selon ses intérêts. Ce dernier fait approuver son projet par son professeur et le réalise sous la supervision de ce dernier.

Il existe, bien sûr, d'autres variantes de méthodes d'enseignement qui peuvent emprunter à la formule de tutorat : micro-enseignement, pédagogie différenciée, enseignement programmé, etc. Ce qu'il importe essentiellement de comprendre, c'est que les formules de tutorat reposent toutes sur deux modalités principales :

- une entente individuelle enseignant-étudiant pour la détermination des contenus d'apprentissage et des objectifs de formation plus ou moins préalablement définis ;
- des rencontres individuelles enseignant-étudiant pour la supervision et l'évaluation de la qualité des apprentissages réalisés.

10.2 ÉNONCÉS

- Le tutorat nécessite un ratio maître/élèves élevé. En ce sens, il représente une méthode d'enseignement coûteuse.
- Cette méthode est particulièrement bien adaptée pour viser l'intégration et le transfert des apprentissages chez l'étudiant.
- Pour être efficace, la méthode du tutorat exige de *l'enseignant* :
  - des habiletés en relations interpersonnelles aidantes ;
  - des habiletés à percevoir les forces et faiblesses de l'étudiant ;
  - des habiletés à structurer et à interpréter des contenus d'apprentissage ;
  - des habiletés à questionner l'étudiant sur ses apprentissages ;
  - des habiletés à proposer des méthodes de travail ;
  - des habiletés à pratiquer des évaluations variées et différenciées ;
  - une grande disponibilité.
- Pour être efficace, la méthode du tutorat exige des *étudiants* :
  - un degré d'autonomie important ;
  - des habiletés à structurer, à organiser et à planifier leurs activités d'apprentissage ;
  - une discipline personnelle au plan de l'assiduité et de la persévérance au travail ;
  - une disponibilité et une ouverture d'esprit pour recevoir les conseils ou les directives de l'enseignant ou du superviseur ;
  - une facilité à intégrer et à transférer dans un processus de formation les apprentissages réalisés ;

- une facilité à se donner des méthodes de travail ;
- une facilité à s'exprimer oralement.

- La méthode de tutorat exige une définition d'objectifs précis de formation. On pourrait presque dire que de tels objectifs sont au tutorat ce que sont les modèles à l'artiste.
- Cette méthode favorise aussi la poursuite d'objectifs variés.
- Le tutorat demande souvent des formules d'évaluation qui touchent différemment des aptitudes à évaluer comme : l'esprit de synthèse, le sens de l'observation, l'expression écrite, les attitudes personnelles, etc.
- Le tutorat permet vraiment d'appliquer une pédagogie différenciée et adaptée aux styles d'apprentissage des étudiants.
- Au plan des attitudes et des habiletés, le tutorat favorise chez l'étudiant le développement de l'autonomie, du sens des responsabilités et des méthodes de travail.

10.3 APPLICATIONS

10.3.1 CONSEILS PRATIQUES

a) Au plan des objectifs :

- convenez avec l'étudiant d'objectifs réalistes, concrets et peu nombreux. Consignez-les sur une feuille de route. Voyez l'exemple au **tableau 16**, à la page 139 ;
- déterminez avec lui des actions ou des moyens concrets à adopter pour atteindre ces objectifs ;
- proposez-lui des activités d'apprentissage qui soient réalisables compte tenu de ses possibilités et de ses aptitudes réelles ;
- entendez-vous avec lui sur les façons d'évaluer ses apprentissages et, par delà, l'atteinte des objectifs.

b) Au plan des rencontres individuelles :

- structurez ces dernières selon un modèle relativement commun à tous les étudiants rencontrés. Voyez l'exemple au **tableau 17**, à la page 134 ;
- selon le contexte d'apprentissages à réaliser, prévoyez des rencontres individuelles pouvant varier de 20 à 40 minutes en moyenne. Une session d'enseignement devrait comprendre au minimum 4 ou 5 rencontres échelonnées dans le temps ;

- prévoyez un laps de temps entre chacune de vos rencontres individuelles de façon à permettre une période de temps disponible pour une ou des rencontres qui déborderaient le cadre horaire prévu ;
- tenez à jour un dossier individuel pour chacun de vos étudiants en tutorat et servez-vous de ce dossier comme outil de travail lors de vos rencontres. Voyez l'exemple au **tableau 18**, à la page 135 ;
- préparez à l'avance le matériel pédagogique (feuilles de route, dossiers, exemples de rapports, fiches d'évaluation, etc.) à utiliser en tutorat. Vous démontrerez ainsi votre motivation et le caractère sérieux d'une telle méthode d'enseignement.

c) *Au plan de l'évaluation* :

- prévoyez des modalités d'évaluation qui permettront le plus possible d'évaluer non seulement les connaissances acquises, mais aussi les habiletés et les attitudes manifestées. Le tutorat permet bien de telles évaluations ;
- préparez une fiche d'évaluation standard pour les étudiants que vous avez à superviser. Voyez l'exemple au **tableau 19** à la page 136 ;
- associez les étudiants à une partie de cette évaluation en prévoyant une formule d'auto-évaluation ou de co-évaluation.

10.3.2 OUTILS DE TRAVAIL

Tableau 16 : exemple de feuille de route

Nom _____ **Prénom** _____ **Cours** _____ **Groupe** _____	**Période :** **du** _____ **au** _____
Objectifs personnels :	**Moyens ou actions envisagés :**
Activités réalisées :	**Résultat (apprentissages réalisés) :**
Commentaires :	

Tableau 17 : exemple de canevas de rencontre

NOTE *Durée de 20 à 40 minutes par étudiant*

ACTIVITÉS	MODALITÉS
Accueil	Prise de contact avec l'étudiant. L'enseignant le reçoit avec bonne humeur, s'informe de son état, etc.
Quête d'informations de l'enseignant	L'enseignant s'informe des activités d'apprentissage réalisées par l'étudiant.
Appel de questions d'éclaircissement	L'enseignant répond aux questions de l'étudiant ou l'aide à résoudre les difficultés rencontrées.
Vérification d'apprentissage	L'enseignant explore avec l'étudiant les apprentissages réalisés par ce dernier dans ses activités mêmes d'apprentissage.
Retour sur les objectifs	L'enseignant et l'étudiant évaluent la portée de ces apprentissages eu égard aux objectifs de formation visés.
Planification des activités à venir	L'enseignant et l'étudiant conviennent des activités à réaliser dans les jours ou les semaines à venir pour rencontrer les objectifs visés.
Fin de la rencontre	Avant que l'étudiant s'en aille, l'enseignant l'encourage à persévérer dans ses efforts et lui réitère sa disponibilité pour l'aider.

Tableau 18 : exemple de dossier individuel

1. IDENTIFICATION

Nom _____ **Prénom** _____ **Téléphone** _____

Cours _____ **Groupe** _____

2. APPRENTISSAGE

Nature de l'activité _____
(lectures, stages, projets, etc.)

Lieu (si pertinent) _____

Répondant extérieur (si pertinent) _____

Téléphone _____

3. CALENDRIER DES RENCONTRES

_____ ☐ _____ ☐

_____ ☐ _____ ☐

_____ ☐ _____ ☐

4. OBJECTIFS DE FORMATION

_____

_____

_____

5. ÉVALUATION

1 _____ % 4 _____ %

2 _____ % 5 _____ %

3 _____ % 6 _____ %

Tableau 19 : exemple de fiche d'évaluation

1. ÉVALUATION FORMATIVE (degré de satisfaction):

Rencontres	Apprentissages réalisés	Atteinte d'objectifs	Commentaire enseignant-étudiant
	(-) (+)	(-) (+)	
1	1 2 3 4	1 2 3 4	_____
2	1 2 3 4	1 2 3 4	_____
3	1 2 3 4	1 2 3 4	_____
4	1 2 3 4	1 2 3 4	_____
5	1 2 3 4	1 2 3 4	_____
etc.	1 2 3 4	1 2 3 4	_____

2. ÉVALUATION SOMMATIVE

- **lectures** _____ %
- **rapports** _____ %
- **examens** _____ %
- **co-évaluation** _____ %
- **etc.**

Lectures suggérées :

Brien, R. et Dorval, E., ***Le choix des méthodes d'enseignement. Guide pratique.*** Cognition/Plus Enr., 1986, 171 p.

Grégoire, G. A., *Le tutorat : panacée ou cataplasme.* ***Prospectives,*** v. 10, no 5, pp. 310-318.

Tournier, M., ***Typologie des formules pédagogiques.*** Direction générale de l'enseignement collégial, 1978, 267 p.

Module 11

ENSEIGNER PAR MODULES ET PAR PROGRAMMES

« On ne connaîtra jamais le grain de sable qui a fait de la colline une montagne. »

Vieux proverbe oriental

11.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

En psychologie du développement, on enseigne que, dans une large perspective, tout événement, tout changement concourt au développement personnel. Il en est de même en apprentissage : le moindre stimulus déclenchant la moindre réponse constitue une unité d'apprentissage qui, cumulée à d'autres, produira une séquence programmée ou non, un module, un bloc, un cours, un programme d'études, une vie... d'apprentissages. En effet, tout au long de sa vie, l'individu apprend... même à ne pas apprendre. Ces apprentissages sont parfois continus, parfois discontinus, parfois regroupés, parfois isolés, mais toujours ils s'accumulent formant ainsi un agrégat de connaissances à l'intérieur duquel les contributions unitaires deviennent confondues. Mais l'individu *sait*. À partir de quand ou de quoi ? Impossible à déterminer. La connaissance est tissée trop serrée. Et pourtant, dans la théorie pédagogique actuelle, la tendance est à la fragmentation des apprentissages.

Nous avons longuement hésité avant de regrouper en un même chapitre l'enseignement *programmé* et l'enseignement *modulaire*. Dans les faits, il existe des différences notables entre ces deux méthodes : la principale étant sans doute que l'enseignement programmé réfère à une série d'unités d'apprentissage finement découpées et

étroitement reliées entre elles dans un ordre logique et croissant de difficultés, alors que l'enseignement modulaire se distingue surtout par l'insistance qu'il accorde au regroupement d'unités d'apprentissages en un ensemble complet et autonome de connaissances. Dans le cas de l'enseignement programmé, les unités d'apprentissage se présentent en *séquences* qui, à leur tour, peuvent être regroupées pour faire partie d'un programme d'apprentissage, lequel pourra s'étendre sur tout un trimestre. Dans le cas de l'enseignement modulaire, les unités d'apprentissage peuvent être regroupées en *modules* selon la durée requise, leur contenu, leur nombre, etc. Ces modules forment des contenus d'apprentissage restreints en étendue et pas nécessairement interdépendants. Un cours étendu sur un trimestre pourrait, par exemple, comprendre une quarantaine de modules en enseignement modulaire ou un seul programme avec plusieurs séquences en enseignement programmé. Enfin, l'interdépendance des unités d'apprentissage est beaucoup plus marquée dans l'enseignement programmé que dans l'enseignement modulaire, chaque module étant, dans ce dernier cas, relativement autonome.

En même temps qu'on note les différences entre ces deux méthodes d'enseignement, on observe que, dans les deux cas, il y a *fragmentation* des contenus d'apprentissage en parties nettement identifiables et circonscrites. D'un point de vue pédagogique, c'est ce dénominateur commun qui nous intéresse. Michèle Tournier [32], dans sa typologie des formules pédagogiques, associe à ces deux méthodes l'idée de fragmentation systématique des apprentissages. Qu'elle soit soutenue par des résultats de recherche en pédagogie ou par des modèles théoriques d'apprentissage, cette tendance à la fragmentation trouve en principe de nombreux tenants. Nous disons « en principe », parce qu'en pratique la fragmentation systématique et structurée des apprentissages n'a pas encore imprégné le réseau collégial, ne serait-ce qu'à cause du travail important qu'elle sollicite en élaboration de contenu et en conception de matériel pour se réaliser efficacement. Et ce, même si plusieurs enseignants conviennent que, devant la faiblesse relative de plusieurs étudiants actuels, ils n'ont d'autres choix que de couper dans le contenu et d'en livrer les parties à petites doses. À l'opposé, d'autres enseignants, ceux-là plus attachés à une conception globalisante des apprentissages, pesteront contre les apôtres du « mastery learning » en leur reprochant de faire de l'apprentissage une marguerite à effeuiller dont l'étudiant connaîtra tout des pétales et rien de la fleur. De là à lui associer une pédagogie disparate et au compte-gouttes, il n'y aura qu'un pas qu'ils auront vite franchi. L'enseignement « zappé », quoi !

---

[32] Tournier, M., ***Typologie des formules pédagogiques***. DGEC, 1978, 267 p.

On aura pourtant vite compris qu'il n'y a aucun intérêt pédagogique à polariser ainsi l'enseignement séquentiel et l'enseignement global. Il est évident qu'on infantilise l'apprentissage quand on le réduit à « une phrase » à apprendre avec objectifs et feed-backs instantanés ; tout comme il tombe sous le sens que de défiler une matière pendant 45 heures de cours en signalant aux étudiants que « tout » est matière à examen relève d'une conception indigeste de l'apprentissage. En fait, ce que mettent en évidence l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire, c'est que, d'un point de vue pédagogique, tout contenu d'apprentissage devrait être structuré par délimitation et par cohérence. La délimitation réfère au découpage de l'ensemble et des parties, du début et de la fin du contenu à apprendre. La cohérence, quand elle est interne, réfère aux dénominateurs communs et aux liens logiques qui relient les parties d'un contenu d'apprentissage déjà délimité ; quand elle est externe en sus, la cohérence se retrouve alors entre deux ou plusieurs contenus d'apprentissage eux aussi délimités individuellement. Ainsi construits ou agencés, les contenus d'apprentissage deviennent plus clairs pour les étudiants et plus faciles à maîtriser. On peut alors les accumuler sans trop de crainte que l'étudiant ne s'y perde ou ne les absorbe par gavage. Au contraire, c'est ainsi qu'il a le plus de chances de « manger tout le contenu » de son assiette et de vraiment le digérer !

11.2 ÉNONCÉS

- L'enseignement fragmenté (modulaire ou programmé) modifie sensiblement le rôle de l'enseignant, celui-ci passant de transmetteur de connaissances à superviseur d'apprentissages. Il ne remplace toutefois pas l'enseignant.
- Dans l'enseignement fragmenté, l'étudiant est mis en contact direct et immédiat avec le contenu à intégrer.
- Ce type d'enseignement exige de *l'enseignant* :
  - un important travail de préparation de matériel d'apprentissage ;
  - une connaissance approfondie de la logique interne du contenu devant faire l'objet d'un apprentissage ;
  - un encadrement et un suivi individuels des étudiants ;
  - une mesure adéquate du volume d'apprentissages à réaliser.
- Ce type d'enseignement exige des *étudiants* :
  - beaucoup d'autonomie et de discipline personnelle ;
  - beaucoup d'assiduité et de persévérance dans leurs efforts d'apprentissage ;

- des habiletés à planifier leur temps d'étude ;
- de la curiosité et de la motivation à apprendre.

- L'enseignement séquentiel ou fragmenté permet d'adapter le rythme d'apprentissage et les contenus aux capacités de l'étudiant.
- Il introduit par ailleurs de la directivité et de la rigidité dans la processus d'apprentissage. On doit s'en tenir au contenu programmé ou modulé.
- Ce type d'enseignement se prête bien à l'enseignement individualisé.
- Il exige, par ailleurs, des évaluations fréquentes d'une séquence à l'autre ou d'un module à l'autre.
- Il diminue les risques d'échecs dans la mesure où le passage d'une séquence ou d'un module à l'autre est conditionnel à la réussite de celle ou de celui qui précède.
- Trop utilisée, cette méthode peut entraîner de la monotonie dans l'apprentissage des étudiants par son caractère répétitif.
- Elle n'est pas non plus la mieux adaptée au développement de l'esprit de synthèse, à moins que l'enseignant fasse des retours sur la matière vue et accorde de l'importance aux liens et aux enchaînements entre les séquences ou les modules d'apprentissage.

11.3 APPLICATIONS

11.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Autant que possible, structurez vos séquences ou vos modules dans un ordre logique et croissant de difficultés. Par exemple, passez du général au particulier, du simple au complexe, etc.
- Si vous utilisez cette méthode en classe avec l'ensemble des étudiants — et non de façon individualisée — faites toujours correspondre la fin d'une séquence ou d'un module avec la fin de la période de cours. Cela vaut d'ailleurs pour toute méthode d'enseignement, il faut éviter de commencer une phrase à une période de cours et de la finir à une autre ! À la fin d'une période de cours, on devrait en principe pouvoir conclure.

- Si vous utilisez cette méthode de façon systématique, vous auriez avantage à définir de façon très explicite vos objectifs et à utiliser la méthode *pré-test post-test* pour déterminer l'opportunité de passer d'une séquence à une autre.
- L'étendue des séquences ou des modules d'apprentissage peut certes varier beaucoup selon le contexte d'apprentissage. En général, toutefois, un module s'étendra sur une période plus longue qu'une séquence programmée. Nous conseillons des modules d'apprentissage dont le contenu peut être livré à l'intérieur d'une période allant de 60 à 180 minutes environ. Le contenu d'une séquence programmée pourrait s'étendre, lui, sur une période variant entre 20 à 60 minutes environ.
- Vous pouvez utiliser cette méthode avec comme matériel des textes à lire auxquels sont jointes des questions. Beaucoup de manuels scolaires sont maintenant présentés sous cette forme. Chaque fois que c'est possible, vous auriez toutefois avantage à utiliser la technologie du micro-ordinateur, qui se prête parfaitement bien à cette méthode et, en général, motive davantage l'étudiant.
- L'élaboration d'un *guide* pour l'étudiant s'avère quasi essentielle dans l'utilisation de cette méthode.
- Comme cette méthode requiert des évaluations fréquentes, vous aurez avantage à les faire brèves et rapides à réaliser.

Dans la partie qui suit, nous présentons deux exemples de contenus d'apprentissage présentés respectivement par séquence programmée et par module.

11.3.2 EXEMPLES

Tableau 20 : exemple de séquence programmée

Cours : **Biologie**
Séquence d'apprentissage : **La peau comme organe humain**
Durée : **25 minutes**

Consignes

- Avant de compléter les dix énoncés suivants, assurez-vous d'avoir lu au moins à trois reprises le chapitre 10 du volume *Le corps humain*.
- Après avoir complété ces énoncés, vérifiez vos réponses en vous référant au volume.
- Recommencez l'exercice tant que vous n'aurez pas complété correctement les 10 énoncés.

1. La peau est le plus vaste des organes du corps humain. Elle en couvre toute la surface y compris celle de l'oeil par la conjonctive. Elle assure les fonctions principales de 1° _____ 2° _____e t 3° _____.
2. La peau est généralement plus épaisse à la _____ _____ des membres, exception faite des_____ et des _____.
3. La peau est formée d'une couche superficielle appelée _____ et d'une couche plus profonde appelée _____.
4. La couleur de la peau peut s'expliquer par la présence de trois composantes : _____ de couleur brune prédomine chez les Noirs ; _____ de couleur ambrée prédomine chez les Asiatiques et _____ des vaisseaux capillaires confère un ton rougeâtre à la peau.
5. Les taches de rousseur résultent de _____ _____ mélanine dans les cellules cutanées.
6. Chez les albinos, la peau se trouve entièrement privée de _____ par déficience enzymatique.
7. La souplesse de la peau, des cheveux et des poils est rendue possible par l'action des glandes _____.
8. Les glandes sudoripares à la base de la transpiration humaine se divisent en glandes _____ abondantes aux mains et aux pieds et en glandes _____ à la source de l'odeur individuelle de chacun naturellement présente dans la sueur.
9. La sueur est principalement composée de _____, _____ et de _____ tels les acides uniques, aminés et lactiques.
10. Chez l'être humain, la peau est un moyen de _____ important qu'on a trop souvent tendance à ignorer.

SOURCE Cette séquence a été conçue par l'auteur à partir du volume de références ***Le corps humain*** de B. Dixon. [33]

[33] Dixon, B., ***Le corps humain.*** France Loisirs, Paris, 1989, 159 p., pp. 75-78.

Tableau 21 : exemple de module

Cours : Chimie de la couleur
Module : La couleur et son vocabulaire, module no. 6
Durée : 90 minutes

Objectif général : amener l'étudiant à mieux connaître ce qu'est la couleur.

Objectif spécifique : rendre l'étudiant capable de reconnaître et d'utiliser correctement différents termes associés aux types de couleurs.

Description : précisions sur le concept de « couleur ». Vocabulaire de base. Vocabulaire secondaire. Vocabulaire imagé. Tableau synthèse. Exercice. Lecture.

Prétest : répondre spontanément aux deux questions suivantes :

1. Écrivez ce que signifie, selon vous, le terme « couleur » ;
2. Selon vous, qu'est-ce qui distingue principalement une teinte d'une nuance? Une nuance d'un ton ? Une couleur pâle d'une couleur foncée ?

Contenu théorique :

1. Introduction : concept de «couleur».
2. Vocabulaire de base : ton, nuance, teinte.
3. Vocabulaire secondaire : couleurs claires, foncées, ternes, brillantes.
4. Vocabulaire imagé : expressions allégoriques (lilas, kaki, etc.).
5. Tableau synthèse.

Activités d'apprentissage :

a) lire le contenu théorique du module.

b) rapporter pour le prochain cours des échantillons de couleurs qui se distinguent par leurs nuances, leurs teintes et leurs tons ; les identifier selon ces termes appliqués aux couleurs choisies.

Post-test : en fonction des connaissances acquises dans ce module, définir les termes suivants: teinte, couleur, nuance, ton, etc.

Lecture suggérée :

Texte de R. Barjavel intitulé *La mode rétro*. En annexe.

SOURCE Cet exemple de module est une adaptation d'une partie d'un recueil de notes de cours en chimie de la couleur publié par M. Hubert Roigt, du Cégep de Trois-Rivières. [34]

[34] Roigt, H., ***La couleur***. Notes de cours. Éd. Pourquoi pas, Arthabaska, 1981, 195 p., pp. 49-53.

Lecture suggérée :

Tournier, M., ***Typologie des formules pédagogiques.*** DGEC, 1978, 267 p.

Module 12

UTILISER LA FORMULE DES SÉMINAIRES

« The world is a stage. »
Shakespeare

12.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Si « le monde est une scène », il y a des scènes qui sont plus éclairées que d'autres ! Nul mieux que l'enseignant, peut-être, ne connaît aussi bien la chaleur anxiogène des silences loquaces d'un auditoire qui le regarde, l'écoute et le juge. Rompu à sa pratique, il n'est pas pour autant à l'abri du stress de « prendre la scène ».

Imaginons l'étudiant, maintenant, néophyte en ce domaine et à qui on demande de présenter et de soutenir devant la classe son analyse d'un sujet donné. Pas étonnant qu'il se rebiffe souvent devant une telle formule.

À vrai dire, la formule des séminaires n'est pas la méthode la mieux adaptée à l'enseignement collégial, malgré ses vertus réelles. Essentiellement, elle consiste en l'exploration d'abord individuelle et ensuite collective d'un sujet donné et en sa présentation en classe par la suite. Sous supervision de l'enseignant, l'étudiant ou une équipe d'étudiants choisit un sujet d'étude pertinent au cours — ce peut être le même pour tout le groupe-classe —, procède à une cueillette de données et à des lectures préparatoires sur ce sujet, rédige son travail d'analyse sous forme de rapport synthèse et en fait une présentation en classe. Cette formule s'apparente à celle des lectures dirigées, mais

elle implique au surplus, par la présentation en classe, une appropriation collective du contenu des lectures et du rapport d'analyse et de synthèse qui en est dégagé. Du fait que cette formule cherche beaucoup plus à approfondir un sujet qu'à couvrir une grande étendue de matière, elle se prête plus à un enseignement universitaire de fin de premier cycle, de deuxième ou de troisième cycle. À l'ordre collégial, la diversité des cours à suivre dans un programme et l'étendue des connaissances à faire acquérir permettent moins l'analyse en profondeur d'un sujet bien défini. En outre, les habiletés d'analyse et de communication orale qu'exige la formule des séminaires posent problème aux étudiants d'ordre collégial qui en sont pratiquement à leurs premiers apprentissages systématiques en ce domaine.

Aussi, pour que cette formule puisse être utilisée avec profit au collégial, il convient d'en assouplir la conception. Plutôt que de constituer l'unique formule d'un cours, le séminaire peut être considéré comme une méthode d'appoint qui permet de *compléter* le contenu d'un cours par la présentation en classe d'un travail d'analyse et de synthèse portant sur un sujet pertinent et rédigé hors classe. À l'instar du travail en atelier, le travail en séminaire n'occupe alors qu'une partie du cours. Mais il implique toujours une présentation orale en classe d'un travail d'analyse suivi d'une discussion collective. En ce sens, la formule du séminaire peut s'avérer fort utile dans la formation d'un étudiant d'ordre collégial. Car, même si l'on reconnaît que les habiletés en communication orale ne sont pas le lot de plusieurs étudiants, il faut bien néanmoins commencer à les développer, compte tenu que beaucoup de professions sollicitent de telles habiletés. Il importe, dès lors, de bien comprendre les avantages et les limites de cette formule et d'en préciser le mieux possible le contexte d'utilisation.

12.2 ÉNONCÉS

- Le séminaire est une méthode d'enseignement adaptée surtout aux groupes restreints (entre 10 et 20 étudiants).
- Cette méthode permet un réel approfondissement d'un sujet d'étude donné au détriment toutefois d'une large couverture de matière.

  Il faut, par ailleurs, noter qu'un tel approfondissement est directement tributaire de la qualité du travail produit par l'étudiant ou l'équipe d'étudiants. Or, comme bon nombre d'étudiants éprouvent quelques difficultés à analyser un sujet en profondeur, la garantie que cela sera fait tient aussi à une supervision serrée par l'enseignant du travail préparatoire des étudiants.

- La formule du séminaire favorise chez les étudiants :
  - une participation active aux cours ;
  - le développement d'habiletés dans le travail d'équipe ;
  - le développement d'un esprit d'analyse et de synthèse ;
  - le développement de la curiosité intellectuelle ;
  - le développement de l'autonomie et de l'initiative personnelles ;
  - le développement d'habiletés en communication orale.
- Elle exige chez *l'enseignant* des habiletés à :
  - formuler des consignes précises, complètes, structurées et adaptées aux étudiants ;
  - animer des discussions collectives (questionnement, critique, reformulation, orientation des discussions, réactions, etc.) ;
  - superviser le travail préparatoire des équipes (disponibilité, évaluations périodiques, orientation du travail, etc.) ;
  - alimenter le travail préparatoire (fournir des données ou des références sur le sujet, proposer un plan de travail, apporter des informations complémentaires, nuancer, etc.).
- Elle exige chez *les étudiants* des habiletés à :
  - travailler de façon assidue et disciplinée ;
  - travailler en équipe ;
  - analyser en profondeur un sujet donné et à en faire la synthèse ;
  - communiquer oralement.

12.3 APPLICATIONS

12.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Avant de proposer aux étudiants de présenter les résultats de leurs travaux en classe, prenez soin de mesurer la complexité et surtout l'ampleur du travail demandé. Il ne faut pas oublier que la présentation en classe demande à elle seule un travail de préparation important et, au surplus, s'avère souvent très anxiogène pour l'étudiant. Il importe d'en tenir compte dans l'économie globale du travail.
- Avant la tenue du séminaire, sécurisez le plus possible l'ensemble des étudiants en leur soulignant qu'ils ne participent pas à un concours d'art oratoire et que vous saurez tenir compte de leurs acquis et de leurs difficultés à cet égard.

- Ceci dit, essayez néanmoins de vous entendre avec eux pour évaluer de façon sommative leurs exposés. Une évaluation adéquate ne devrait pas être pondérée trop fortement pour ajouter au stress des étudiants, mais devrait par ailleurs l'être suffisamment pour motiver les étudiants à faire une présentation de qualité. Nous suggérons que la présentation orale d'un travail sous forme de séminaire puisse compter pour 20 à 30 % de la note totale attribuée pour ce travail.

- Au moment où vous exposez aux étudiants les consignes du travail et de sa présentation en classe, fournissez-leur autant que possible un plan cadre de l'exposé qu'ils devront faire lors du séminaire. En plus d'être utile pour eux, un tel plan facilitera votre tâche d'évaluation. Nous vous suggérons un exemple d'un tel plan au **tableau 22**.

- En ce qui concerne le choix des sujets proposés aux étudiants pour un séminaire, choisissez le plus possible ceux qui portent à discussion ou à controverse, ceux qui sont actuels et familiers aux étudiants, ceux que l'on peut définir ou circonscrire assez aisément, bref, des sujets qui exercent de l'attrait pour eux.

- La présentation d'un travail faite dans le cadre d'un séminaire ne devrait guère occuper plus de 30 à 45 minutes de ce séminaire, discussion exclue bien sûr. À l'ordre collégial, on ne peut penser à des présentations de 90 à 120 minutes, comme ce pourrait être le cas à l'ordre universitaire.

- Le nombre d'étudiants par équipe de travail ne devrait guère dépasser trois si l'on veut que la présentation ne s'étire pas indûment et qu'elle permette néanmoins à chacun des membres de l'équipe de présenter une partie substantielle de l'exposé.

- Dans chaque présentation, *tous* les membres de l'équipe devraient assumer une partie de l'exposé. Dans l'évaluation, nous conseillons toutefois aux enseignants de prévoir des dispositions qui fassent en sorte qu'une équipe ne soit pas inéquitablement évaluée si l'un de ses membres se démarque sensiblement et à la baisse au chapitre de la présentation.

- De façon générale, le séminaire devrait, à notre avis, n'être utilisé qu'en deuxième et troisième année au collégial. Les habiletés méthodologiques supposément acquises en première année et la maturité des étudiants aidant, cette formule a toutes les chances alors d'être plus profitable à cette étape de leur formation.

- Au cours des présentations orales, l'enseignant ne devrait pas hésiter à intervenir au plan disciplinaire si le groupe-classe se montre peu attentif aux propos présentés par ses pairs. À l'opposé, il ne devrait pas hésiter à « détendre » l'atmosphère si celle-ci s'avère trop tendue, en particulier chez les étudiants présentant leur exposé.

- Au cours des discussions qui suivent l'exposé, l'enseignant devrait aider les étudiants du groupe-classe à poser des questions ou à émettre des commentaires sur le sujet présenté. Tout en orientant ainsi la discussion, l'enseignant doit éviter le piège de la dominer. Il risque alors d'inhiber d'éventuelles interventions en jouant le rôle de l'expert.

- Dans une même perspective, l'enseignant devrait éviter le plus possible de piéger les présentateurs par des commentaires ou questions qui laissent bouche-bée. Il convient davantage d'aider ces derniers à répondre à des questions imprévues si celles-ci s'avèrent difficiles pour eux.

- En général, l'enseignant devrait procéder sur-le-champ à l'évaluation qualitative des présentations en insistant davantage sur les points positifs et en relevant les faiblesses comme des aspects à améliorer plutôt que comme des points proprement négatifs.

  L'évaluation quantitative devrait, quant à elle, être communiquée à l'équipe seule à la fin du cours.

- Est-il besoin enfin de rappeler qu'en tout temps l'enseignant devrait demeurer attentif aux exposés des étudiants. La situation la plus anti-pédagogique serait bien celle où un enseignant s'adonnerait à des lectures ou à des corrections pendant que certains de ses étudiants présentent leur exposé.

12.3.2 OUTIL DE TRAVAIL

Tableau 22 : exemple de plan d'exposé d'étudiants pour un séminaire

Introduction :	- présentation du sujet ; - esquisse rapide du problème ; - documentation consultée ; - plan de l'exposé.
Développement :	- présentation d'informations périphériques au sujet ou au problème soulevé (données statistiques, définitions, facteurs concernés, etc.) ; - présentation détaillée du problème (questions soulevées, causes, effets, etc.) ; - hypothèses de solutions envisageables (modèles théoriques explicatifs, réponses apportées ou solutions expérimentées, valeurs à considérer, avantages et limites, etc.) ; - prise de position personnelle et justifications.
Conclusion :	- rappel de l'essentiel du contenu de l'exposé ; - situation du sujet en termes prospectifs.

Lecture suggérée :

Tournier, M., ***Typologie des formules pédagogiques.*** DGEC, 1978, 267 p., pp. 53-71.

Module 13

CHOISIR ET UTILISER SES MOYENS D'ENSEIGNEMENT

« L'objet n'est jamais plus important que la main qui le manipule. »

Jean-Claude Soulard

13.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

On ne saurait mieux dire que J. -C. Soulard en ce qui concerne l'utilisation pédagogique de divers moyens d'enseignement (tableaux, transparents, textes, micro-ordinateurs, etc.). Plusieurs auteurs comme Brien et Dorval [35], Prégent [36], Dumas de Rauly [37], rapportent des résultats de certaines recherches selon lesquels l'efficacité pédagogique a peu à voir avec le choix d'un moyen particulier d'enseignement comparé à un autre. À tout considérer, cela ne devrait pas étonner. La technologie éducative ne remplacera jamais l'enseignant, ni totalement, ni définitivement. Et si d'aventure nous devions en arriver là, il se trouvera probablement quelqu'un pour réhabiliter « l'humain dans le système » selon l'expression de C. Hurtubise [38]. En fait, il est difficile de concevoir qu'un enseignant qui éprouverait des difficultés sérieuses et généralisées en pédagogie pourrait voir celles-ci résolues en

---

[35] Brien, R. et Dorval, E., ***Le choix des méthodes d'enseignement.*** Guide pratique. Cognition Plus Enr., 1986, 171 p., p. 76.

[36] Prégent, R., ***La préparation d'un cours.*** Éd. de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990, 274 p., pp. 118-119.

[37] Dumas de Rauly, T., ***Choisir et utiliser les supports visuels et audiovisuels.*** Éd. d'organisation, Paris, 1987, 132 p., pp. 96-98.

[38] Hurtubise, C., ***L'humain dans le système.*** Éd. d'Arc, Montréal, 1981, pp. 207-233.

totalité par l'utilisation magique du document audiovisuel, du transparent ou du micro-ordinateur. À l'inverse, on peut facilement imaginer que l'utilisation de tels moyens puisse s'avérer très efficace pour un enseignant qui, au préalable, possède des compétences et des ressources personnelles évidentes pour assurer un enseignement de qualité. Dans un premier temps, on peut donc dire que l'efficacité relative des divers moyens d'enseignement est en partie tributaire de la façon dont l'enseignant utilisera ces derniers.

Dans un second temps, cette même efficacité dépend aussi des objectifs de formation poursuivis. En enseignement professionnel, par exemple, si l'on veut expliquer comment fabriquer une rampe et des barreaux d'escalier, l'utilisation de moyens « fixes » (transparents, textes, diapositives, etc.) s'avérera beaucoup moins efficace que l'utilisation de moyens « animés » ou de simulations par ordinateur. Par contre, si l'on veut qu'un étudiant puisse connaître les notions et les principes de base à appliquer en gestion d'entreprise, les moyens « fixes » pourront s'avérer tout à fait appropriés. En fait, dans l'utilisation des moyens d'enseignement, il faut toujours au préalable poser les deux questions suivantes :

1. quel est l'objectif de formation poursuivi ?
2. par quel(s) moyens(s) peut-on mieux atteindre cet objectif selon les ressources disponibles ?

Ainsi posées, ces deux questions ont le mérite de présenter le problème du choix des moyens d'enseignement dans sa juste perspective. On n'a pas à être « pour » ou « contre » l'utilisation du micro-ordinateur dans l'enseignement. On n'a pas à vitupérer contre l'invasion de la « quincaillerie » dans l'enseignement, tout comme on n'a pas à s'en faire l'apôtre inconditionnel. L'expression le dit bien, ce sont des *moyens* d'enseignement : on s'en sert si on en a besoin et si leurs caractéristiques propres permettent le mieux d'atteindre les objectifs de formation visés.

Dans la section **ÉNONCÉS**, nous présenterons les six moyens d'enseignement les plus fréquemment utilisés, à notre avis, dans la pédagogie actuelle. Pour chacun de ces moyens, nous formulerons les principaux avantages et inconvénients inhérents à leur utilisation. Le lecteur qui voudrait avoir une connaissance plus étendue sur ce sujet consultera avec profit le chapitre 5 du volume de R. Prégent cité à la page précédente.

13.2 ÉNONCÉS

13.2.1 LE TABLEAU CONVENTIONNEL

- Bien que son utilisation, jugée trop fréquente, fasse l'objet de remise en question par un certain nombre d'enseignants et d'étudiants, le tableau est à la salle de classe ce que l'écran est au cinéma : on s'en passe difficilement.
- Le tableau a comme principaux *avantages* :
  - de véhiculer un nombre quasi illimité d'informations grâce à son caractère effaçable ;
  - d'être immédiatement disponible à l'enseignant ;
  - de permettre l'exposition en permanence d'informations utiles pour toute la durée du cours, par exemple, le plan d'un exposé ;
  - d'être économique : durabilité étendue et temps de préparation et de manipulation réduit au minimum ;
  - de permettre de faire écrire les étudiants ;
  - de permettre de distinguer l'essentiel de l'accessoire au plan des apprentissages ;
  - de constituer un moyen d'apprentissage qui sécurise les étudiants.
- Le tableau a comme principaux *inconvénients* :
  - de limiter le nombre d'informations disponibles en permanence étant donné l'étendue de sa surface ;
  - d'amener les étudiants à ne considérer important que ce qui est écrit au tableau ;
  - d'exiger un temps plus long d'enseignement pour un même apprentissage : le temps d'écrire au tableau ;
  - d'amener l'enseignant à tourner partiellement le dos aux étudiants ;
  - d'être salissant pour l'enseignant.

13.2.2 LE VOLUME DE BASE

- Nous entendons par « volume de base », le livre principal auquel l'enseignant se réfère durant le cours et auquel, également, il réfère les étudiants pour lectures régulières.
- Le volume de base couvre toute la matière ou une grande partie de celle-ci.
- Le volume de base est habituellement un outil imposé aux étudiants. Quand il est suggéré, il devient plus un volume de référence complémentaire.

- Comme pour d'autres moyens et bien que fréquemment utilisé, le volume de base a ses adeptes et ses dissidents en pédagogie.
- Ses avantages et ses inconvénients tiennent plus de la façon dont il est utilisé que de sa nature même. Le lecteur trouvera à la section **APPLICATIONS** quelques conseils pratiques à cet égard.
- Le volume de base a comme principaux *avantages* :
  - de fournir un nombre considérable d'informations sur un sujet donné et sur l'ensemble de la matière ;
  - de présenter un portrait global et assez complet de la matière ;
  - de constituer un recueil d'informations non périssables auxquelles on peut référer au besoin ;
  - de faire lire les étudiants.
- Le volume de base a comme principaux *inconvénients* :
  - de présenter un nombre d'informations parfois trop considérable pour l'étudiant de l'ordre collégial. À cet égard, il a un peu le défaut de sa qualité. Certains volumes de base confondent *tout* et *trop* ;
  - de présenter parfois des informations trop linéaires. On ne distingue pas toujours l'important de l'accessoire dans le texte lui-même, bien que certains manuels en fassent état en leur fin de chapitre ;
  - d'orienter le contenu du cours et partant, d'influencer la démarche pédagogique à privilégier. Si ce n'est pas en soi un inconvénient que d'orienter le contenu d'un cours, c'est néanmoins une limite à la façon dont l'enseignant souhaiterait en parler ;
  - de constituer un moyen d'apprentissage peu interactif pour l'étudiant ;
  - de constituer un moyen d'apprentissage dispendieux pour l'étudiant.

13.2.3 LES NOTES DE COURS PHOTOCOPIÉES

- Généralement présentées sous forme de documents écrits assez volumineux appelés recueils de notes ou de textes, ces notes de cours comprennent ou bien une série de textes pertinents à la matière et écrits par différents auteurs ; ou bien une synthèse personnelle du contenu général du cours faite par l'enseignant ; ou bien, enfin, une combinaison de textes et de notes personnelles.

- Les notes de cours photocopiées ont comme principaux *avantages* :
  - de permettre à l'enseignant d'intervenir plus directement et avec plus de latitude dans son contenu de cours ;
  - de mieux dégager l'essentiel de l'accessoire dans ce contenu ;
  - de présenter plus de souplesse dans l'utilisation pédagogique que l'on souhaite en faire (espaces pour annotations, insertion de questionnaires, etc.) ;
  - de constituer un moyen d'apprentissage moins dispendieux que le volume de base pour l'étudiant.
- Les notes de cours photocopiées ont comme principaux *inconvénients* :
  - d'exiger un temps considérable d'élaboration pour l'enseignant, surtout si ces notes de cours prennent la forme d'une synthèse personnelle ;
  - de permettre difficilement une couverture détaillée et complète de la matière. Encore ici, elles ont un peu le défaut de leur qualité ;
  - d'introduire parfois une qualité de présentation et d'expression très variable d'un enseignant à l'autre. Il faut, en effet, reconnaître que les notes de cours de certains enseignants présentent une qualité parfois discutable, ayant échappé aux normes sévères des publications écrites.

13.2.4 LES TRANSPARENTS ET LES DIAPOSITIVES

- Bien que présentant des différences évidentes, les transparents et les diapositives ont en commun de constituer des moyens d'enseignement à images « fixes rétroprojetées ». C'est à ce titre que nous les présentons. En pratique, les transparents sont toutefois plus utilisés que les diapositives parce qu'ils sont plus fonctionnels (on peut les modifier aisément).
- Les transparents ont comme principaux *avantages* :
  - de fournir un portrait global et instantané d'un sujet du cours ;
  - de fournir un portrait clair et structuré (tableau synoptique, schéma) de la matière et de faciliter ainsi la compréhension de l'étudiant ;
  - de dégager l'essentiel de l'accessoire dans la matière à apprendre ;

- de présenter la matière progressivement, par partie, si l'on voile, par exemple, certaines parties du transparent pour un temps donné ;
- de permettre à l'enseignant de communiquer directement avec ses étudiants, avec l'image fixe en arrière-fond ;
- d'être mobiles et impérissables ;
- d'introduire des formes et des couleurs dans la matière présentée, ce qui confère à celle-ci plus d'attrait.

- Les transparents ont comme principaux *inconvénients* :
  - de nécessiter un temps d'élaboration assez considérable pour l'enseignant ;
  - d'exiger la disponibilité de matériel supplémentaire : écran, rétroprojecteur, rideaux opaques, etc. ;
  - d'altérer parfois négativement le débit du cours : ou bien l'étudiant prend en notes tout le contenu du transparent et néglige ainsi de porter attention aux propos du professeur ; ou bien il écoute celui-ci sans prendre de note tout en regardant régulièrement le transparent et sombre ainsi dans l'écoute passive. Le professeur peut, pour sa part, adopter un débit trop rapide, n'étant pas astreint à écrire au tableau.

13.2.5 LES DOCUMENTS AUDIOVISUELS

- Sous cette expression, nous considérons principalement ici les films projetés sur écran et les vidéocassettes montrées sur moniteur vidéo.

- Les documents audiovisuels animés ont comme principaux *avantages* :
  - de faire accéder de façon plus facile, plus immédiate et plus fidèle à l'étude d'un sujet donné ;
  - de rendre la matière plus attrayante, plus dynamique et plus pragmatique pour l'étudiant (couleurs, mouvements, scénarios, informations-chocs, etc.) ;
  - de compléter, d'illustrer ou de démontrer par l'exemple visuel les propos de l'enseignant ;
  - de condenser l'information et donc d'en fournir une quantité considérable ;
  - de reproduire et de répéter le contenu d'un sujet donné ;
  - de permettre à l'étudiant de varier un peu son objet d'attention et de diminuer ainsi le stress d'une attention constamment sollicitée par un même procédé.

- Les documents audiovisuels animés ont comme principaux *inconvénients* :
  - de nécessiter un examen préalable minutieux de leur contenu (sélection, visionnement, découpage, identification d'éléments de discussion, etc.).
  - d'exiger la disponibilité de matériel supplémentaire (moniteur vidéo, écran, projecteur, magnétoscope, rideaux opaques, etc.) ;
  - de reproduire une vision parfois très subjective — celle du réalisateur — d'un sujet donné ;
  - d'exploiter de façon parfois simpliste un sujet ;
  - de fixer l'information dans le temps et, par conséquent, de la rendre périmée ou peu actuelle après une dizaine d'années ;
  - d'entraîner des coûts de réalisation, d'acquisition ou de location généralement importants.

13.2.6 LE MICRO-ORDINATEUR ET SES PÉRIPHÉRIQUES

NOTE *Pour cette partie touchant l'apport de la micro-informatique à l'enseignement, l'auteur tient à remercier chaleureusement M. Daniel Pagé, conseiller en A.P.O. (Applications Pédagogiques de l'Ordinateur) au cégep de Trois-Rivières, pour lui avoir fourni une collaboration précieuse par ses conseils et ses documents écrits pertinents.*

- Le micro-ordinateur se veut un outil, un soutien technique pour faciliter l'enseignement chez l'enseignant et l'apprentissage chez l'étudiant. Son utilisation n'est pas une fin en soi.
- Il a une efficacité qui lui est propre et qui se compare avec plus ou moins d'à-propos à d'autres moyens d'enseignement.
- Il peut être utilisé en :
  - gestion pédagogique : confection de plans de cours, rédaction de notes de cours, etc. ;
  - gestion des apprentissages : gestion des notes d'étudiants, évaluation formative, gestion de ressources didactiques, etc. ;
  - enseignement assisté par ordinateur : utilisation de progiciels à des fins d'enseignement (traitement de texte, chiffrier), utilisation de didacticiels (tutoriels, simulations, exerciseurs, etc.).

- Le micro-ordinateur a comme principaux *avantages* :
  - d'intégrer la plupart des autres moyens d'enseignement en les complétant, en les imitant, en les reproduisant ou même en les remplaçant ;
  - d'être multifonctionnel : il peut poser des questions, y répondre, répéter, illustrer, repérer l'erreur, corriger, orienter, transformer, etc. ;
  - de libérer l'enseignant de certaines tâches fastidieuses et d'augmenter ainsi sa disponibilité aux étudiants ;
  - de favoriser l'apprentissage individualisé et autonome ;
  - de dégager plus de souplesse dans l'horaire de travail scolaire de l'étudiant ;
  - de créer un mode d'apprentissage interactif avec l'étudiant ;
  - de varier l'approche pédagogique de façon substantielle à la fois pour l'enseignant et pour l'étudiant.
- Le micro-ordinateur a comme principaux *inconvénients* :
  - de nécessiter un temps de conception et de préparation relativement important pour une intégration efficace dans la séquence d'un cours. Cette étape franchie, son utilisation n'est toutefois guère plus coûteuse en temps que pour d'autres moyens d'enseignement ;
  - d'exiger une formation adaptée chez l'enseignant ;
  - de demander à l'étudiant une certaine familiarisation avec le fonctionnement du micro-ordinateur et des logiciels utilisés ;
  - de communiquer sur une base exclusivement rationnelle et systématique avec l'étudiant. Il se prête mal aux apprentissages intuitifs et aux communications à charge affective ;
  - d'être coûteux au plan financier.

NOTE *Nous avons négligé ici de présenter l'approche « multimédia » parce qu'elle intègre, au fond, l'usage combiné de divers moyens d'enseignement présentés précédemment et auxquels d'autres pourraient s'ajouter.*

Bien que connue depuis une quinzaine d'années, cette approche commence à peine à s'implanter concrètement en pédagogie, de sorte qu'il est encore un peu tôt pour évaluer, à l'usage, son efficacité véritable dans l'enseignement. Avec le développement rapide des technologies éducatives, on peut penser que, d'ici cinq ou six ans, l'approche «multimédia» présentera suffisamment d'applications et de réalisations pour que l'on puisse en évaluer l'efficacité avec plus d'à-propos.

13.3 APPLICATIONS

13.3.1 CONSEILS PRATIQUES

a) Le tableau

- Utilisez le tableau de façon ordonnée et structurée. Pour ce faire, respectez autant que possible la façon habituelle d'écrire : de haut en bas et de gauche à droite. Évitez d'éparpiller vos notes ci et là sur le tableau.
- Évidemment, vérifiez si votre écriture est lisible et compréhensible par tous.
- Utilisez toute la surface du tableau de façon à ne pas vous confiner à un endroit dans la classe.
- Autant que possible, évitez de parler aux étudiants en même temps que vous écrivez et accordez-leur le temps nécessaire pour noter ce que vous avez écrit.
- Un plan de la leçon écrit en permanence dans un coin du tableau permettra à l'étudiant de mieux situer vos propos dans la séquence de cette leçon.
- En principe, n'écrivez que ce qui est important au tableau et que ce qui constitue les éléments séquentiels de votre cours.

  Par ailleurs, il faut aussi vous méfier des injonctions du genre *« je ne vais pas tout écrire au tableau »*. Sans tout écrire, rappelez-vous que l'étudiant a besoin de « voir » les concepts clés, les définitions, les facteurs, les effets, etc. Si vous vous contentez d'écrire ici et là un mot important au tableau sans identifier son contexte ou son lien d'appartenance aux connaissances transmises (est-ce une définition, une caractéristique, un exemple, une cause, etc. ?), vous risquez de mêler l'étudiant et d'encourager chez lui une prise de notes peu structurée et peu méthodique. Rappelez-vous que, lorsqu'utilisé à un rythme convenable, le tableau sécurise l'étudiant dans ses apprentissages.

b) Le volume de base

- N'imposez pas l'achat d'un volume de base à vos étudiants si vous n'en faites pas la pierre angulaire de votre cours.
- Selon la disponibilité, choisissez un manuel qui :
  - n'est pas trop volumineux (évitez les « briques » de 400 à 500 pages) ;

- est bien structuré (texte dégagé, présence de questionnaires et de résumés, titres en évidence, etc.) ;
- est actuel ;
- présente un rapport qualité/prix intéressant.

- Évitez de lire systématiquement le manuel en classe. C'est le pire des usages pédagogiques que vous pourriez en faire. Vous encouragez la passivité de l'étudiant dans ses apprentissages.

- Les exercices de lecture que vous donnez à vos étudiants à partir du volume de base devraient être fréquents mais pas nécessairement « systématiques ». Par exemple, il n'est pas toujours efficace au plan pédagogique d'astreindre ses étudiants à 30 pages de lecture à toutes les semaines. Il sera plus utile d'intégrer certaines semaines un court exercice ou un questionnaire à remplir qui viendront briser la routine des lectures. Ceci dit, nous convenons tout à fait que les lectures doivent demeurer fréquentes, sinon l'emploi d'un volume de base devient non pertinent.

- Quand vous vous servez du volume de base comme d'un outil de lecture préparatoire à un cours, orientez à l'avance la lecture des étudiants en leur soumettant des questions, en leur soulignant les points d'intérêt, en leur annonçant comment seront traitées leurs lectures au cours suivant, etc.

- Dans une même situation, si la lecture préalable au cours est absolument obligatoire pour le déroulement efficace de ce cours, refusez ou pénalisez tout étudiant qui se présenterait en classe sans avoir fait les lectures demandées. Si vous êtes trop tolérant dans une telle situation, c'est l'efficacité même de votre approche pédagogique qui sera remise en cause. Évidemment, des circonstances exceptionnelles peuvent ici être considérées.

- Quand vous vous servez du volume de base comme d'un outil de lecture complémentaire à un cours, identifiez les éléments de votre cours sur lesquels l'étudiant trouvera des informations complémentaires dans le volume.

- Dans une même situation, prévoyez une méthode qui vous permettra de vérifier périodiquement si les lectures sont faites. Vous pouvez, par exemple:
  - demander aux étudiants de répondre à quelques questions sur la lecture demandée et recueillir leurs réponses écrites. Dans ce cas, vous éviterez les tâches de correction fastidieuses en corrigeant les comptes rendus selon des semaines déterminées au hasard et que les étudiants ne connaissent pas. Vous pouvez également ne corriger, par exemple, que cinq comptes rendus par semaine mais ne pas informer les étudiants de ceux qui ont été corrigés ou non ;
  - questionner verbalement les étudiants en classe. Vous aurez ainsi tôt fait de constater si les lectures sont faites régulièrement. Dans cette approche, assurez-vous que tous les étudiants sont susceptibles d'être questionnés. La méthode aléatoire se veut ici très appropriée ;
  - leur demander de souligner et d'annoter dans leur volume les passages qui leur sont apparus significatifs et d'intérêt. Une vérification aléatoire demeure également appropriée ici ;
  - leur demander de vous soumettre un certain nombre de questions qu'ils se sont posées suite à leur lecture.

c) Les notes de cours photocopiées

- S'il s'agit de textes écrits par d'autres auteurs que vous (articles de revues, extraits de volumes, etc.), choisissez autant que possible des textes qui :
  - ne sont ni trop longs ni trop courts : un texte entre 5 et 15 pages apparaît convenable ;
  - couvrent une bonne partie de la matière ;
  - présentent un sujet de façon originale et rigoureuse dans son contenu ;
  - sont extraits de volumes ou de revues crédibles dans la discipline concernée.
- S'il s'agit de vos notes de cours personnelles, assurez-vous qu'elles sont rédigées et présentées de façon claire et ordonnée.
- Prévoyez des espaces dans lesquels les étudiants pourront insérer des commentaires ou des annotations.

- Vous pouvez aussi laisser des phrases incomplètes que l'étudiant pourra compléter en classe en y ajoutant les concepts ou les explications appropriés selon ce qui sera présenté au cours. Cette formule favorise le maintien de l'attention en classe. Elle prend toute son efficacité quand les notes ajoutées par l'étudiant deviennent matière à examen.
- Favorisez des notes de cours qui vont à l'essentiel, qui résument un sujet plutôt que de le présenter de façon exhaustive.
- Conférez à vos notes de cours un caractère personnel manifeste. Cela peut se faire par quelques notes humoristiques, par quelques questions posées à l'étudiant, par l'insertion d'illustrations, par une présentation visuelle particulière, etc. L'efficacité d'un tel procédé tient toutefois à sa mesure. N'en abusez pas.
- L'usage combiné de notes de cours personnelles avec celui d'un manuel de base augmentera l'efficacité de votre enseignement en comparaison avec l'usage d'un seul de ces moyens.

d) Les transparents

- L'emploi de transparents en classe sera efficace et apprécié dans la mesure où vous n'en faites un usage ni effréné ni trop répétitif. Avec toutes les nuances qui s'imposent, la présentation d'un seul transparent devrait prendre au moins 5 minutes de votre cours. De même, il faut éviter d'élaborer toute une session de cours par l'emploi exclusif et continu de transparents. Rappelez-vous l'importance de varier ses méthodes et ses moyens d'enseignement.
- L'emploi de transparents est particulièrement approprié pour la transmission de données schématiques, figuratives, tabulaires et graphiques. Il faut éviter de s'en servir pour présenter des textes linéaires et relativement denses dans leur forme.
- N'hésitez pas à utiliser les couleurs, les formes, les caricatures et les illustrations sur vos transparents. Leur attrait n'en sera qu'augmenté.
- Dégagez vos phrases ou expressions sur les transparents et assurez-vous que le caractère des lettres sera suffisamment gros pour être perçu par l'ensemble de la classe.

- En principe, vos transparents devraient apparaître en caractères dactylographiés. Les transparents manuscrits présentent souvent un aspect négligé.
- Classez vos transparents dans leur ordre de présentation et collez-les sur des supports cartonnés prévus à cet effet. Leur manipulation en classe en sera de beaucoup facilitée.
- Évitez de pointer un mot ou une expression sur la table du rétroprojecteur. Utilisez plutôt une baguette suffisamment longue qui vous permettra de pointer ce mot à l'écran tout en vous adressant aux étudiants.
- Quand c'est possible, utilisez les transparents selon un mode interactif. Par exemple, sur un transparent, vous posez une question, un problème, une devinette, etc. Vous demandez alors aux étudiants de répondre et vous présentez la solution sur le transparent suivant.

e) Les documents audiovisuels

- Procédez toujours à un ou deux visionnements préalables à la présentation du document en classe. Identifiez précisément lors de ces visionnements l'usage pédagogique que vous ferez de son contenu (questions à poser, réflexions à suggérer, liens avec la matière, etc.).
- Évitez autant que possible l'utilisation de documents trop brefs (10 minutes et moins) ou trop longs (60 minutes et plus). Un document d'une durée de 20 à 30 minutes apparaît généralement approprié.
- Avant la projection, identifiez avec vos étudiants les points d'intérêt du document et les motifs de sa présentation. Précisez-leur également quel travail ou quelle activité suivra sa présentation.
- Ne présentez jamais un document sans lui donner une suite pendant le cours où il a été présenté.
- Choisissez, bien sûr, des sujets d'intérêt, qui étonnent, qui captent l'attention et qui complètent bien la matière enseignée. À cet égard, des documents qui traitent de découvertes scientifiques, qui caricaturent un sujet avec humour ou qui sensibilisent avec émotion le spectateur, sont des documents à privilégier.
- Prenez garde aux documents qui ne s'en tiennent qu'à des témoignages vécus. Bien qu'ayant une valeur pédagogique réelle, ces documents présentent souvent un

sujet de façon trop limitée et parfois même biaisée. Un bon document présente une mesure adéquate d'informations rigoureuses et factuelles appuyées par des témoignages vécus.

- Efforcez-vous de présenter des documents récents. Les étudiants sont, avec raison, particulièrement sensibles à cela. Sans nier la valeur de documents dits « classiques », rappelez-vous que votre enseignement doit toujours être le plus actuel possible. Quand vous avez à présenter des documents peu récents, expliquez clairement aux étudiants, avant la projection, en quoi ces documents apportent une contribution positive et réelle à votre cours actuel.
- Assurez-vous au préalable du bon fonctionnement des appareils à utiliser et prévoyez une solution de rechange en cas de bris. Comme enseignants, nous avons tous connu de ces imprévus dits « techniques ».

f) Le micro-ordinateur

- En tout premier lieu, il faut préciser clairement les objectifs de formation poursuivis et les motifs qui nous laissent croire que le micro-ordinateur se veut le moyen d'enseignement adéquat pour les atteindre.
- Il faut aussi planifier soigneusement l'utilisation de ce moyen dans sa stratégie pédagogique globale. On n'installe pas une classe devant un didacticiel comme devant un film.
- Ne jamais utiliser, en classe, un didacticiel que l'on n'a pas expérimenté au préalable.
- N'hésitez pas à consulter un spécialiste des applications pédagogiques de l'ordinateur. En plus d'économiser du temps, vous éviterez des erreurs malencontreuses et gagnerez en qualité du matériel d'apprentissage produit.
- Dans votre planification, portez une attention particulière aux ressources matérielles disponibles et au temps d'utilisation requis.
- Prévoyez à ce sujet un temps de familiarisation de l'étudiant avec l'appareil et le didacticiel requis.
- Facilitez la tâche de l'étudiant par le choix de logiciels et de didacticiels souples et simples à utiliser quand ceux-ci sont disponibles et conviennent à vos objectifs.

- Prenez garde que l'abondance d'informations que peut livrer le micro-ordinateur ne vous éloigne de vos principaux objectifs d'apprentissage. Si, par exemple, vous voulez faire comprendre aux étudiants la notion de « variable » en méthodologie expérimentale, ne vous attardez pas indûment aux résultats statistiques qui vous seront fournis.

- Prenez garde également que l'utilisation du micro-ordinateur ne vous éloigne plus des étudiants au plan pédagogique qu'elle ne vous en rapproche. Les expériences d'enseignement totalement programmé ou l'enseignant se fait somme toute très discret comptent beaucoup plus d'échecs que de réussites. Aussi sophistiqué soit-il, le micro-ordinateur ne peut vous remplacer totalement avec la même efficacité.

- Attention aussi qu'en vous allégeant de tâches fastidieuses, comme la correction des travaux et des examens, le micro-ordinateur en vienne à imposer son économie de temps à une pédagogie plus adaptée. En clair, si votre critère premier pour élaborer vos examens et travaux est que ceux-ci puissent être corrigés et compilés en 20 minutes à l'aide de votre micro-ordinateur, examinez sérieusement si vous n'êtes pas en train de faire passer la qualité des apprentissages des étudiants au second plan.

Lecture suggérée :

Prégent, R. et Viau, R., ***La préparation d'un cours.*** Éd. de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990, 274 p.

Partie IV

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Module 14

ÉVALUER DE FAÇON FORMATIVE ET SOMMATIVE

« Les enseignants ne peuvent éviter d'être des traîtres... Ou bien ils trahissent la confiance de leurs élèves, qui attendent d'eux une totale connivence ; ou bien, ils trahissent le système social, qui attend d'eux un jugement sans faiblesse. »

Albert Jacquard

14.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Ces propos lapidaires de A. Jacquard [39] nous introduisent directement dans cette quasi-polémique qui oppose les tenants de l'évaluation *formative* à ceux de l'évaluation *sommative*, même si, de part et d'autre, la signification de ces deux types d'évaluation semble bien entendue.

Le consensus général en ce domaine est de considérer l'évaluation *formative* comme un retour d'informations que l'enseignant adresse à l'étudiant tout au long de son processus d'apprentissage. Ces informations portent sur la maîtrise totale ou partielle des objets d'apprentissage ; elles précisent ce que l'étudiant comprend ou ne comprend pas et pourquoi il éprouve une telle facilité ou une telle difficulté à maîtriser ces objets. Selon les mots de Scallon [40], l'évaluation formative exerce un rôle de *régulation* des apprentissages chez l'étudiant. Bien qu'elle puisse être chiffrée (ex. échelle discriminante), l'évaluation formative est généralement descriptive et elle qualifie les

[39] Jacquard, A., ***Inventer l'homme***. Éd. Complexe, Bruxelles, 1984, 183 p., p. 170.

[40] Scallon, G., ***L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion***. Presses de l'Université Laval, 1988, 171 p., p. 135.

apprentissages de l'étudiant. Elle se pose donc comme un mécanisme continuel de rétroaction sur les apprentissages réalisés et de « proaction » sur les correctifs à apporter.

Un même consensus vaut pour l'évaluation *sommative* que l'on associe à une *prise de décision* qui intervient à la fin du processus d'apprentissage et qui, en quelque sorte, le sanctionne en lui accordant un degré de réussite ou d'échec. Comme le souligne Allal [41], c'est, de façon très généralisée, à partir de ce type d'évaluation que sont attribués aux étudiants, par les organismes désignés, les certificats de compétence (bulletins). En accordant sommativement une note à l'étudiant, l'enseignant ne fait pas que juger et témoigner du degré de réussite de celui-ci, il intervient aussi de façon décisionnelle dans son cheminement scolaire et professionnel.

C'est précisément cette situation que dénonçait Jacquard, tel que rapporté, quand il condamnait les enseignants à la traîtrise au début de ce module. Selon lui, la société abdique son rôle de décideur en demandant aux enseignants de briser la connivence naturelle qui devrait les lier aux étudiants par un jugement et une sanction péremptoires.

Pour cet auteur, les enseignants ne devraient être que de véritables accompagnateurs et des personnes ressources pour les étudiants tout au long de leurs apprentissages. L'évaluation sommative finale et, disons-le, sélective devrait être laissée à un organisme ou à une personne autre. En clair, l'évaluation *formative* reviendrait à l'enseignant et la *sommative* à la société !

Nous ne trancherons pas ce débat, au demeurant assez théorique, mais nous essaierons de le ramener sur un terrain plus circonscrit et mieux connu de l'enseignant.

Que cela apparaisse souhaitable ou non, le fait est que l'enseignant évalue à la fois de façon formative et sommative et on aurait tort de considérer comme accessoire cette fonction bimodale. Actuellement, en pédagogie, l'évaluation formative jouit d'un préjugé nettement favorable quand on l'oppose à l'évaluation sommative. Et ce n'est pas qu'un préjugé. De nombreux résultats de recherche démontrent la supériorité de l'évaluation formative sur l'évaluation sommative, en termes d'efficacité pédagogique.

Nous allons tout à fait en ce sens et nous pensons, en fait, que l'évaluation formative devrait, à toutes fins utiles, être confondue avec l'acte d'enseigner lui-même, tellement elle lui est inhérente. Comment, en effet, concevoir un enseignement efficace sans une constante

[41] Allal, L., ***Vers une pratique de l'évaluation formative.*** De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1991, 158 p., p. 13.

rétroaction entre l'enseignant et l'étudiant ? Qu'elle soit beaucoup ou peu structurée, l'évaluation formative devrait être indispensable à l'enseignement parce qu'elle constitue l'information essentielle à tout apprentissage. Pourtant, bon nombre d'enseignants ne lui accordent pas encore l'attention qu'elle mérite. Les raisons qui expliquent ce fait sont de divers ordres et on les retrouve fort bien résumées dans un texte de J. Lavoie-Sirois [42]. Mais, pour importante que doit être la place de l'évaluation formative dans l'acte d'enseigner, on aurait tort de négliger le rôle de l'évaluation *sommative* dans celui-ci.

Certes, beaucoup d'enseignants sont convaincus de l'efficacité de l'évaluation formative dans un processus d'apprentissage, mais il en existe aussi beaucoup d'autres pour constater que l'évaluation *sommative* a encore sa place dans un processus d'apprentissage et qu'il est possible d'en tirer une efficacité certaine. Les étudiants auront beau dire « qu'ils ne travaillent pas pour les points », ils continueront néanmoins à demander si « ça compte ou ça ne compte pas ». Et la réalité c'est que ça compte ! Quand un enseignant attribue une note à un étudiant au terme d'une quelconque étape d'apprentissage, il positionne celui-ci dans une compétition dont l'étendue lui échappe mais dont l'issue affectera inévitablement l'étudiant. Ce seul fait devrait commander que l'évaluation sommative soit la plus professionnelle possible. Mais, en outre, il arrive fréquemment aussi que la note accordée exerce un rôle motivateur important pour le reste des apprentissages à réaliser. Les théories behavioristes sur l'effet des récompenses et des punitions ne tiennent quand même pas du tarot ! N'importe quel enseignant qui a utilisé à outrance l'évaluation *formative* sans jamais l'associer à des « points accordés » est en mesure de témoigner qu'à la longue l'étudiant *diminue* ses efforts.

À trop vouloir distinguer le formatif et le sommatif, on a favorisé leur dissociation l'un de l'autre plutôt que de chercher à les harmoniser ou à les rendre parties complémentaires d'un tout : celui de l'évaluation des apprentissages. C'est pourtant là, à notre avis, la voie privilégiée dans laquelle s'engager au plan pédagogique.

Pour couper court, soulignons que l'évaluation *formative* tire son efficacité maximale quand, non seulement elle informe précisément l'étudiant sur la nature de ses apprentissages, mais aussi qu'elle le prépare avec efficacité à l'évaluation *sommative* qui en sera faite. Nous verrons plus loin comment, au plan pratique, cela peut être

---

[42] Lavoie-Sirois J., ***La problématique de l'évaluation formative chez les enseignants et les enseignantes.*** Notes de cours, non publiées, d'une session de perfectionnement, Documents A, B, C et D, Université Laval, Faculté des Sciences de l'éducation, 1991, 27 p., pp. 3-5.

rendu possible. Dans une même perspective, l'évaluation *sommative* tire son efficacité maximale quand, en plus de sanctionner le degré de maîtrise des apprentissages réalisés, elle sert aussi de *levier* ou d'agent de motivation pour les apprentissages ultérieurs. Nous verrons également plus loin comment cela peut se réaliser.

En somme, l'enseignant qui voudrait composer efficacement avec les dimensions sommative et formative de ses modes d'évaluation devrait chercher à harmoniser le plus possible ces deux dimensions en les situant sur un continuum où, par complémentarité, chaque évaluation formative préparerait directement l'étudiant à une évaluation sommative ultérieure.

14.2 ÉNONCÉS

- L'évaluation *formative* est, en général, plus efficace que l'évaluation *sommative* pour favoriser des apprentissages de qualité chez l'étudiant.
- Elle tire son efficacité maximale quand elle prépare à l'évaluation *sommative*. Utilisée seule et à outrance, elle risque d'engendrer une diminution de l'effort et de l'intérêt des étudiants.
- L'évaluation *formative* se fait tout au long du processus d'apprentissage de l'étudiant.
- L'évaluation *formative* possède des vertus *diagnostiques* et *prescriptives* manifestes.
- Ce type d'évaluation présente une grande souplesse dans ses modalités d'application : exercices, commentaires écrits ou oraux, encouragements, rétroactions structurées ou non, etc.
- L'évaluation *formative* peut s'appliquer aussi à plusieurs types d'objectifs d'apprentissage (mémoire, jugement, analyse, transfert, attitudes, etc.).
- L'évaluation *formative* permet de faire participer les étudiants à leur propre évaluation.
- L'évaluation *sommative* n'intervient qu'à la fin d'un processus d'apprentissage donné et sert en quelque sorte de bilan.
- Elle évalue un corpus d'apprentissages plus étendu que l'évaluation *formative*.
- Elle est orientée vers une décision à prendre quant au degré de réussite des étudiants.
- L'évaluation *sommative* est toujours quantifiée ou chiffrée.
- L'évaluation *sommative* exige toujours d'être structurée et d'être la plus objective possible.

- L'évaluation *sommative* peut aussi avoir un effet motivateur, en particulier auprès d'étudiants *performants*.
- L'évaluation *sommative*, parce qu'elle porte à conséquence immédiate et ultérieure chez l'étudiant, exige beaucoup de professionnalisme chez l'enseignant.

14.3 APPLICATIONS

14.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Quand vous évaluez de façon *formative* les apprentissages des étudiants, expliquez-leur clairement l'utilité de ce type d'évaluation en leur montrant que « ça compte même si ça ne compte pas » !
- Évitez les évaluations formatives trop répétitives et qui se présentent sans cesse au même rythme. Nombreuses et rapprochées, de telles évaluations finissent par avoir des effets de « démotivation » chez les étudiants.
- Mettez régulièrement vos évaluations formatives en relation directe avec une évaluation sommative ultérieure. Par exemple, utilisez des questions dans un examen simulé et informez les étudiants que ces mêmes questions reviendront dans un examen sommatif ultérieur.
- Variez vos types d'évaluation formative : questions orales en classe, contrôle écrit, questionnaire corrigé par les étudiants, distribution de corrigés, quiz, travail en équipe, identification de problèmes et de solutions par les étudiants, renvois immédiats à de courtes lectures, feed-backs individuels en classe, etc.
- L'utilisation occasionnelle de grilles d'évaluation formative est aussi fortement à conseiller. Voyez l'exemple du **tableau 23.**
- Quand vous évaluez de façon *sommative* les étudiants, faites porter votre évaluation sur des contenus essentiels à l'atteinte des objectifs du cours. Il n'est pas souhaitable de vouloir tout évaluer. Ce n'est pas réaliste non plus. En principe, les examens de 25 questions et plus sont à éviter et les travaux écrits doivent être reliés directement aux objectifs des cours, être bien circonscrits et accompagnés de consignes claires.
- Tout en vous assurant d'une certaine continuité ou régularité, ne multipliez pas les évaluations sommatives. Elles perdront de leur importance auprès des étudiants si elles se présentent à la semaine et comptent pour 4 ou 5 % à chaque fois. L'évaluation sommative doit garder un certain « aura » pour être efficace. Trois ou quatre évaluations de ce type devraient suffire durant un trimestre.

- Informez toujours à l'avance vos étudiants des dates de ces évaluations et répétez l'information.

- Quand les objectifs visés par l'évaluation le permettent, vous pouvez aussi fournir à l'avance les questions d'examen aux étudiants. Dans un tel cas, il faudra toutefois vous assurer que les étudiants n'auront accès à aucune documentation lors de l'examen. Tout le travail de préparation aura dû être fait avant.

  Un tel procédé oriente l'étudiant dans ses sujets d'étude et évite ainsi une dispersion de ses efforts. Il se prête particulièrement bien à un examen dont les questions sont relativement « ouvertes » et plutôt nombreuses (10 ou plus).

  Cette pratique ne vaut évidemment pas ou peu pour les examens dits « objectifs ». Un examen n'est pas fait pour piéger l'étudiant, mais pour vérifier dans quelle mesure il a compris l'essentiel de la matière. Fournir les questions à l'avance — quand c'est applicable — n'est que « fair play » et cela guide l'étudiant dans son travail de préparation en plus de le sécuriser.

- Pour donner un caractère formatif à vos évaluations sommatives, offrez à vos étudiants la possibilité de « précorriger » leurs réponses quand la formule de vos examens et l'étendue de votre tâche le permettent. La formule des examens maison se prête bien à la pré-correction, et plusieurs étudiants — faibles et forts surtout — en tirent profit. Dans un tel cas, exigez que les étudiants intéressés vous rencontrent exclusivement à vos heures de disponibilité pour ne pas surcharger votre horaire de travail. Notez qu'une telle pratique allège le fardeau de correction finale.

- Vous pouvez aussi leur permettre d'apporter à l'examen une seule feuille ou fiche qu'ils auront préparée à l'avance pour mieux synthétiser la matière à apprendre. Dans ce cas, évidemment, vous ne fournirez pas aux étudiants les questions à l'avance.

14.3.2 OUTIL DE TRAVAIL

Tableau 23 : exemple de grille d'évaluation formative pour questionnaire à choix multiple

SOURCE Adapté de Allal, L., ***Vers une pratique de l'évaluation formative***. De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1991, 158 p., p. 64.

Grille d'évaluation formative

Nom de l'étudiant : _____ **Cours :** _____ **Groupe :** _____

Questions	Réponses	Période	R_1	R_2	R_3	Commentaires
1	a b c d e	3 sept.	3 sept.	pp. 5-8		
2	a b c d e		6 sept.	pp. 12-15		
3	a b c d e	au	10 sept.	p. 20		
4	a b c d e		13 sept.	pp. 22-23		
5	a b c d e	20 sept.	20 sept.	pp. 26-28		
1	a b c d e	20 sept.	20 sept.	p. 39		
2	a b c d e		23 sept.	pp. 45-47		
3	a b c d e	au	_____	_____		
4	a b c d e		_____	_____		
5	a b c d e	2 oct.	_____	_____		

R_1 : relire tes notes de cours de la date indiquée.

R_2 : relire le volume de base du cours aux pages indiquées.

R_3 : à l'évidence, tu n'as pas beaucoup étudié ou tu n'as pas compris l'ensemble de la matière. Fournir plus d'efforts et venir me voir au besoin.

Pour un bon usage de la grille

- L'enseignant distribue à chaque étudiant une grille d'évaluation pour que celui-ci corrige ses réponses à un questionnaire portant sur la matière du cours et qu'il aura auparavant rempli. Les réponses justes sont fournies par l'enseignant.
- Sur cette grille, l'enseignant aura inscrit au préalable les dates ou les pages en R_1 ou R_2 qui réfèrent à la source documentaire où se retrouve la bonne réponse.
- Par la suite, l'enseignant demande aux étudiants de lui remettre leur grille pour qu'il coche ou non la recommandation R_3 et lui joigne au besoin des commentaires. Selon le nombre de questions posées, l'étendue de la période concernée et le nombre de mauvaises réponses, l'enseignant décidera, s'il y a lieu, de cocher R_3 et d'y ajouter des commentaires.
- Il remet ensuite la grille aux étudiants.

- Cette grille peut couvrir tout un trimestre de cours et être utilisée périodiquement. L'étudiant observe ainsi plus clairement son évolution et l'enseignant peut lui assurer un meilleur suivi.
- On peut aussi adapter cette grille à des questions lacunaires ou à des questions fermées à réponse brève. Il suffit alors de modifier la colonne **RÉPONSES** en conséquence en remplaçant les lettres par un trait de ligne sur lequel l'étudiant inscrit sa réponse.

Lectures suggérées :

Scallon, G., ***L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion.*** Tome 1. Presses de l'Université Laval,1988, 171 p.

Scallon, G., ***L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation.*** Tome 2. Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.

Module 15
ÉVALUER DE FAÇON CRITÉRIÉE OU NORMATIVE

« Instruire n'est pas sélectionner. Au contraire ! C'est s'efforcer que tous réussissent. C'est donc lutter contre la courbe de Gauss prise comme modèle de décision. »

De Landsheere

15.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Ces propos de De Landsheere [43] rapportés par Scallon ne sauraient nous introduire plus directement dans ce qui fait l'objet de ce module.

Dans son livre intitulé ***L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion,*** G. Scallon [44] a très bien montré la principale différence entre ces deux types d'évaluation : alors que l'évaluation *critériée* révèle chez l'étudiant son degré de maîtrise d'une ou de plusieurs habiletés mesurées à l'aide de critères précis, l'évaluation *normative*, elle, met en relief, de façon *quantitative*, la manière dont les étudiants d'un groupe-classe se distinguent les uns des autres par rapport à un objet d'apprentissage donné.

On voit bien apparaître ici tout le problème de la normalisation et de la standardisation des résultats scolaires mis en relation avec l'insistance sur la seule maîtrise d'un apprentissage donné. En « mastery learning », par exemple, l'évaluation est essentiellement

[43] De Landsheere, G., ***Évaluation continue et examens.*** Précis de docimologie. Éd. Lavor-Mathan, Paris, 1974, p. 211.

[44] Scallon, G., ***L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion.*** Presses de l'Université Laval, Université Laval, 1988, 171p., p. 45.

critériée. Ce qui compte, c'est la maîtrise d'une habileté ou d'un concept donné chez un étudiant, indépendamment de la maîtrise que démontrent les autres étudiants de la même habileté ou du même concept. On y postule même que 80 % des étudiants peuvent atteindre un pourcentage de maîtrise de 80 % des apprentissages proposés pour peu que ceux-ci soient établis de façon réaliste.

Beaucoup d'enseignants sont mal à l'aise avec cette approche de l'évaluation, et ce, pour trois raisons principales : d'abord, il n'est pas facile de déterminer avec pertinence le *type* et le *nombre* de critères à retenir pour mesurer la maîtrise d'un apprentissage donné. Ensuite, l'étendue des contenus de cours et le nombre élevé d'étudiants par classe permettent difficilement que l'on ajuste le rythme et la séquence d'un cours jusqu'à ce que la maîtrise des apprentissages proposés soit généralisée. Enfin, cette approche a le défaut de postuler qu'en théorie « tout le monde peut réussir ». Mais quand « tout le monde réussit », il s'en trouve alors pour dire que l'objet d'apprentissage était trop facile et que la réussite de tous permet en conséquence de ne rien dire de quelqu'un en particulier.

Voilà pourquoi d'autres enseignants intégreront dans leur évaluation l'approche de la courbe normale selon laquelle on devrait s'attendre à ce que, dans un groupe-classe, il y ait une minorité d'étudiants « faibles », une minorité d'étudiants « forts » et une majorité d'étudiants « moyens ». Mais ces enseignants aussi rencontrent des difficultés. D'abord, pour que la normalisation des résultats scolaires puisse signifier quelque chose de valide au plan statistique, il faut que les individus comparés entre eux soient suffisamment nombreux et représentatifs d'une population normale ou correspondant à leur profil. Or que valent des résultats normalisés chez des groupes-classes de 25 ou 30 étudiants dont les caractéristiques varient en termes d'âge, de sexe, de motivation, d'horaire de travail, de vie familiale ou conjugale, de santé, d'expérience, de compétence intellectuelle, d'habileté, etc. ? Beaucoup d'enseignants peuvent témoigner que les étudiants d'aujourd'hui sont de moins en moins « moyens », pour ainsi dire. Les étudiants « faibles » et les étudiants « forts » sont plus nombreux et le milieu de la courbe tend de plus en plus à se confondre. La moyenne y perd en signification.

Mais, il n'y a pas que ces difficultés statistiques qui confrontent l'approche normative. Au plan idéologique, on peut certainement discuter le principe « qu'il faut qu'il y en ait qui échouent ou qui soient beaucoup plus faibles que d'autres ». Certes, en réalité, il y en a qui échoueront. Mais est-ce à l'enseignant de provoquer cette répartition des forts et des faibles au nom d'une loi statistique qui exige de sérieuses contraintes pour pouvoir être appliquée ? N'est-il pas dans la

mission même de l'enseignant d'amener le plus grand nombre possible d'étudiants à la réussite d'un cours ? Cela implique-t-il nécessairement un nivellement par le bas des apprentissages ? Nous n'en sommes pas certain. Si, par exemple, on allongeait la durée des programmes, on augmenterait sensiblement la réussite sans rien enlever aux exigences de qualité d'un enseignement d'ordre collégial.

Il y a là un problème d'ordre financier, organisationnel et même institutionnel qui, affecte directement la réussite d'étudiants tout aussi capables d'apprendre que d'autres, mais selon un rythme plus lent. Le problème devient alors idéologique ou politique en ce qu'il nous renvoie à une façon de concevoir l'organisation des programmes d'étude et les ressources à y consacrer. En plus, quand un enseignant normalise systématiquement les résultats de ses étudiants, il exerce déjà une forme de sélection entre eux. Or, il n'est pas évident que cette tâche lui revienne d'emblée, d'un strict point de vue pédagogique, comme le soulignait Jacquard (cf. le module précédent).

Alors comment composer efficacement avec ces deux dimensions — critériée et normative — de l'évaluation ? De concert avec la très grande majorité des auteurs consultés (Aylwin, Prégent, Scallon, Allal, De Landsheere, Perrenoud, etc.), nous pensons que l'évaluation *critériée* s'avère de beaucoup préférable à l'évaluation *normative* quand il s'agit de reconnaître la maîtrise d'un objet d'apprentissage. Parce qu'elle réfère plus aux connaissances réelles de l'étudiant qu'à son rang dans la classe, parce qu'elle pose un diagnostic d'abord individuel plutôt que collectif, parce qu'elle encourage plus la *coopération* que la *compétition*, l'évaluation critériée nous apparaît plus équitable et plus profitable pour l'étudiant. L'enseignant qui l'utilise devra toutefois porter une attention toute particulière à la détermination des critères d'évaluation pour que ces derniers maximisent les chances de réussite dans la sauvegarde des exigences de qualité que commande un enseignement d'ordre collégial.

L'évaluation normative peut, par ailleurs, avoir une certaine efficacité quand utilisée à bon escient. Ce qui pose problème avec ce type d'évaluation, ce n'est pas tant la norme en elle-même comme le fait d'étaler délibérément les résultats des étudiants selon une distribution de courbe normale. Il n'est pas risqué par exemple de prétendre qu'une note de 80% pour un apprentissage donné puisse représenter une norme d'excellence. Ce qui est risqué c'est de prétendre que seulement 15 à 20 % des étudiants peuvent y accéder au nom d'une distribution normale.

En ce sens, une évaluation normative peut très bien revêtir un caractère critérié si elle laisse les résultats des étudiants se distribuer selon qu'ils satisfont plus ou moins aux critères d'apprentissage retenus, peu importe le nombre d'étudiants atteignant ou non la norme

d'excellence. Dans un tel cas, elle peut s'avérer un indicateur utile pour l'enseignant qui voudrait vérifier le degré de difficulté des apprentissages et des contenus d'évaluation proposés. L'évaluation normative peut exercer un effet-choc utile chez certains étudiants peu enclins à l'effort ou encore qui surévaluent leur rendement. Il est parfois efficace de signaler à un étudiant que ses résultats sont de beaucoup inférieurs à la moyenne ou encore qu'il se classe 27e parmi les 30 étudiants du groupe. Cela tempère « l'attribution externe » qu'il sera souvent tenté de faire en prenant connaissance de ses résultats. Il est fréquent, en effet, de voir de tels étudiants attribuer à des causes qui leur sont extérieures un échec scolaire.

Mais, rappelons-le, se servir de l'évaluation normative de cette façon doit procéder d'une grande prudence et de beaucoup de perspicacité. Les inconvénients de ce type d'évaluation dépassent souvent les bénéfices que l'on peut en tirer.

15.2 ÉNONCÉS

- En général, l'évaluation *critériée* est de beaucoup préférable à l'évaluation *normative* pour juger de la qualité d'un apprentissage donné.
- L'évaluation *critériée* encourage la *coopération*, alors que l'évaluation *normative* encourage la *compétition*.
- L'évaluation *critériée* s'adapte facilement aux modes *formatif* et *sommatif* d'une évaluation tandis que l'évaluation *normative* convient mieux au mode *sommatif*.
- L'évaluation *critériée* informe sur la *maîtrise* ou non d'un apprentissage ; l'évaluation *normative* informe sur la *position différentielle* d'un étudiant par rapport aux autres pour un apprentissage donné.
- Le choix judicieux des critères à considérer constitue la principale difficulté de l'évaluation *critériée*, alors que, pour l'évaluation *normative*, le contrôle des variables pouvant permettre la comparaison représente le principal problème.

15.3 APPLICATIONS

15.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Quand vous avez à choisir des critères d'évaluation d'un apprentissage donné, ne vous compliquez pas inutilement la tâche par une longue liste de ceux-ci. Plusieurs auteurs cités par Scallon [45] suggèrent un nombre de *quatre* ou *cinq*.
- Assurez-vous que vos critères sont relativement *indépendants* l'un de l'autre pour ne pas évaluer deux fois une même facette ou partie d'apprentissage.
- Assurez-vous aussi de leur *pertinence*. Une bonne façon pour ce faire est de demander à quatre ou cinq de vos collègues d'établir leurs propres critères pour évaluer un apprentissage analogue à celui que vous devez évaluer. Si les vôtres sont aussi retenus par vos collègues experts, leur pertinence s'en trouve probablement justifiée. En ce domaine, toutefois, la pertinence demeure toujours un peu relative.
- Informez toujours vos étudiants des critères d'évaluation retenus. Cela est particulièrement important dans le cas d'évaluations de tâches complexes.
- Si vous devez absolument procéder par évaluation *normative*, distinguez d'abord entre les productions *faibles* et les productions *fortes* de vos étudiants.
- Quand vous communiquez la moyenne des résultats à vos étudiants, informez-les également de la distribution de fréquence de ces résultats ou de leur mode.
- Si vous voulez vous servir du classement des résultats pour motiver un étudiant en particulier, informez-le *individuellement* de sa position et faites-le dans une perspective d'encouragement.

15.3.2 EXERCICE

Pour vous aider à mieux choisir vos critères d'évaluation.

- Choisissez cinq situations ou types d'apprentissage que vous avez habituellement à évaluer dans votre fonction. Par exemple, un résumé de texte, un film, une intervention d'urgence sur les lieux d'un accident, la participation des étudiants au cours, l'esthétisme architectural, l'impact écologique d'un procédé de fabrication, etc.

---

[45] Scallon, G., ***L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation.*** Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p., p. 191.

- Déterminez pour chacune de ces situations *les critères les plus importants* à retenir pour atteindre l'objectif recherché.
- Demandez à quatre ou cinq de vos collègues de procéder à cette même opération.
- Comparez et discutez les critères retenus.
- Répétez l'exercice occasionnellement.

15.3.3 OUTIL DE TRAVAIL

Tableau 24 : exemple de fiche d'évaluation critériée pour l'élaboration d'un dossier de presse

DOSSIER DE PRESSE : FICHE D'ÉVALUATION			NOTE : _____	
Nom de l'étudiant : _____ **Groupe :** _____			**Cours :** _____	
critères	**indices**	**X**	**évaluation**	**commentaires**
présentation du dossier	étendue acceptable de la période couverte			
	diversité des sources			
	pertinence du contenu des articles			
	présentation des articles			
	classement			
	table des matières			
	aperçu visuel			
analyse du dossier	identification des idées principales			
	identification des idées convergentes et divergentes			
	identification des idées originales et inédites			
interprétation et expression personnelle	prise de position personnelle			
	fidélité de la reformulation des contenus des articles			
	qualité de l'argumentation			

- Ce modèle de fiche d'évaluation *critériée* peut être utilisé autant dans une perspective d'évaluation formative que sommative.
- S'il l'est dans une perspective d'évaluation *formative*, il se prête alors à une auto-évaluation ou à une inter-évaluation par les étudiants. S'il est utilisé dans un cadre *sommatif*, mieux vaut alors que ce soit l'enseignant qui fasse l'évaluation.
- Le modèle présenté retient quatre critères pour l'évaluation d'un dossier de presse. Chacun des critères est évalué à partir d'indices. L'enseignant n'a qu'à cocher la ou les cases où les indices mentionnés se retrouvent dans le dossier de l'étudiant. Il évalue, par la suite, dans la colonne appropriée, chacun des critères selon un système de cotation ou de notation prédéterminé. Il reporte le total dans la partie supérieure droite de la fiche à l'endroit indiqué.

Lecture suggérée :

De Landsheere, V., ***Faire réussir, faire échouer. La compétence minimale et son évaluation.*** P.V.F., Paris, 1988, 255 p.

Module 16

ÉVALUER PAR QUESTIONS DITES OBJECTIVES OU À DÉVELOPPEMENT

« Les nuits sont plus longues en hiver. Vrai ou faux?

« Vrai » répond un étudiant. « Faux » répond un autre.

Les deux étudiants ont la bonne réponse. Comment cela se peut-il ? En fait, au moment de répondre à la question, le premier étudiant se trouve dans l'hémisphère nord de la Terre alors que le second se trouve dans l'hémisphère sud. »

H. Bernard et F. Fontaine

16.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Cet exemple présenté par H. Bernard et F. Fontaine [46] dans leur ***Guide pratique de rédaction des questions à choix multiple*** débusque l'apparente simplicité des questions dites *objectives* et met en évidence la difficulté de rédiger de telles questions de façon claire et objective. Pour leur part, les questions dites *à développement* n'échappent pas non plus à certaines difficultés, la principale étant la porte qu'elles ouvrent à l'interprétation subjective des réponses par le correcteur. Alors, en fonction de quels critères adopter l'un ou l'autre de ces types de questions ?

Disons tout de suite, pour confronter une idée reçue en ce domaine, que le *temps de correction* est un critère à considérer bien qu'il ne soit pas le principal. Pour un enseignant qui voudrait préparer un examen qui couvre toute la matière, il serait suicidaire de poser une quinzaine ou une vingtaine de questions *à développement*. La volonté de diminuer le temps de correction est tout à fait légitime quand elle ne met pas en cause l'atteinte des objectifs d'apprentissage et la qualité de l'évaluation qui en est faite. Mais encore faut-il savoir quels objectifs sont visés.

---

[46] Bernard, H. et Fontaine, F., ***Les questions à choix multiple***. Service pédagogique, Université de Montréal, 1982, 174 p., p. 50.

La grande majorité des auteurs ayant abordé cette question — et de nombreux enseignants opinent en ce sens — suggèrent que les examens *objectifs* devraient être réservés à l'évaluation d'apprentissages très simples et très définis qui ne visent que des objectifs de *connaissance* et partiellement de *compréhension* selon la taxonomie de Bloom [47]. Pour les apprentissages complexes qui visent des objectifs *d'application*, de *synthèse*, d'*analyse* et d'*évaluation*, les examens *à développement* demeurent nettement à privilégier.

Or, comme à l'ordre collégial ce sont surtout ces derniers types d'objectifs qui sont visés, les examens à développement devraient être favorisés règle générale. Remarquons qu'au sens strict, mieux vaut parler d'examens « à correction objective » plutôt que d'examens objectifs. L'objectivité des examens étant une question beaucoup plus vaste et complexe à circonscrire. Nous reviendrons dans la section **ÉNONCÉS** sur les limites et les avantages respectifs des examens objectifs et à développement. Mais, comme nous venons de soulever le problème de l'objectivité dans les examens, nous terminerons cette partie théorique en considérant une critique que les tenants des examens dits objectifs adressent aux examens à développement, critique qui concerne les dangers d'une interprétation subjective de réponses complexes et étendues.

Si le danger est réel, il n'est pas pour autant impérieux. D'abord, on peut s'en préserver par la formulation de questions *critériées* et *fermées*. Mais ensuite, en évaluation, il n'y a pas d'apostasie à oeuvrer dans une zone d'incertitude et à porter des jugements « approximatifs ». Nous dirions même que c'est le propre d'un « bon » évaluateur que de gérer l'incertitude. Les apprentissages scolaires sont trop complexes et trop diversifiés pour qu'on leur accole des méthodes d'évaluation toutes manichéennes qui donnent bonne conscience mais qui dépouillent l'objet d'apprentissage de toutes ses nuances. Combien d'enseignants n'ont pas fait intervenir régulièrement une part d'intuition et d'approximation dans l'évaluation de travaux écrits ou d'examens à développement ? Quand un tel jugement est exercé avec discernement et équité, il est parfaitement souhaitable. S'il suffisait de cocher pour évaluer, il suffirait de technologie pour enseigner.

À notre avis, la question de l'utilisation de questions dites objectives ou à développement est à situer dans un autre contexte que celui de l'objectivité en évaluation, ce qui ne veut évidemment pas dire que l'on doive ignorer cet aspect. C'est d'abord une question d'objectifs d'apprentissage visés et de temps de correction à consacrer, étant entendu qu'on ne devrait jamais troquer la qualité des premiers pour le bénéfice du second. Mais si l'on peut faire mieux ou tout aussi bien et plus vite, pourquoi pas ?

[47] Bloom, G.S. et al., ***Taxonomie des objectifs pédagogiques***. Tome 1. Traduit par Marcel Lavallée. P.U.Q., Montréal, 1979, 232 p.

16.2 ÉNONCÉS

- De façon générale, les examens *à développement* permettent de mieux évaluer les apprentissages des étudiants que les examens à correction objective.
- Les examens *à développement* ont comme principaux *avantages*:
  - de permettre d'atteindre des objectifs d'apprentissage supérieurs (application, analyse, synthèse, évaluation) ;
  - de faire écrire les étudiants ;
  - de leur permettre de nuancer, d'expliquer ou de préciser leur réponse ;
  - de mieux rendre compte d'apprentissages complexes ;
  - de dégager une certaine latitude pour l'évaluateur.
- Ils ont comme principaux *inconvénients* :
  - d'exiger un temps de correction plus long ;
  - de laisser un peu plus de place à la subjectivité dans l'évaluation.
- Les examens à *correction objective* ont comme principaux *avantages* :
  - d'exiger un temps de correction moins long ;
  - de permettre la couverture d'une plus grande étendue de matière dans l'évaluation ;
  - d'évaluer précisément et rapidement des objectifs d'apprentissage de l'ordre de la connaissance et partiellement de la compréhension ;
  - de se prêter à des formules d'auto-évaluation et d'inter-évaluation par les étudiants. À ce sujet, voyez la réserve mentionnée plus loin dans les **CONSEILS PRATIQUES** ;
  - de tendre à une meilleure objectivité dans l'évaluation sous réserve d'une formulation adéquate des questions.
- Ils ont comme principaux *inconvénients* :
  - de se prêter difficilement à l'évaluation d'apprentissages complexes ;
  - de ne pas informer explicitement l'évaluateur sur la nature des apprentissages réalisés par l'étudiant ;
  - de simplifier ou d'aseptiser en quelque sorte les objets d'apprentissage ;
  - d'exiger une formulation de questions très rigoureuse et très minutieuse.

16.3 APPLICATIONS

16.3.1 CONSEILS PRATIQUES

a) *Pour l'élaboration d'examens à correction objective*

- Éliminez les questions du type VRAI ou FAUX.

  Ces types de questions ont en réalité très peu de valeur au plan de l'évaluation. D'abord, elles introduisent la possibilité d'un choix de réponse au hasard avec une probabilité de 50 % de tomber sur la bonne réponse. Ensuite, même dans le cas où la bonne réponse a été choisie, rien n'indique *en quoi* l'étudiant sait que celle-ci est juste.

- Mais si, malgré cela, vous voulez continuer à utiliser ce type de questions, n'appliquez pas la règle de « pénalité supplémentaire » pour une mauvaise réponse pour décourager le choix au hasard.

  Quand vous faites cela, vous inférez que tous ceux qui ont eu la mauvaise réponse l'ont choisie au hasard, ce qui est pour le moins présomptueux et, au pire, erroné. Ensuite, vous encouragez un étudiant pas tout à fait certain de la réponse à ne rien inscrire plutôt que de risquer une pénalité supplémentaire. Vous transformez ainsi son hésitation en ignorance, ce qui est tout à fait pervers en termes d'apprentissage. En bref, si vous avez choisi d'utiliser des questions V ou F, supportez-en les lacunes et les inconvénients et ne faites pas payer à l'étudiant le prix de votre hardiesse !

- Et si cela ne vous convainc toujours pas d'éliminer les questions V ou F, portez au moins une attention toute particulière à leur formulation : énoncés formulés en termes positifs, énoncés *totalement* V ou *totalement* F, énoncés définis (évitez les *certains*, *plusieurs*, *quelques*, etc.), énoncés à information unique (évitez les « *et* » et les « *ou* »), etc.

- Favorisez le plus possible des questions *lacunaires* ou des questions *d'appariement* :

  - exemple de question lacunaire :

    l'être humain appartient au _____ *animal.*

    Dans cet exemple, le mot *genre* est la bonne réponse.

- exemple de question d'appariement :

  le _____ est à l'être humain, ce que l' _____ est à la machine.

  Dans cet exemple, les réponses sont *cerveau* et *ordinateur.*

- N'utilisez pas de questions dites *objectives* si vous voulez évaluer l'atteinte d'objectifs d'analyse, de synthèse, d'évaluation ou d'intégration. Elles ne sont pas appropriées non plus pour évaluer des *comportements* ou des *attitudes.*

- Si vous utilisez des questions à choix multiple :

  - donnez au moins *quatre* choix de réponse pour diminuer la possibilité d'un choix de bonne réponse au hasard ;

  - ne donnez pas comme choix possibles des libellés comme *aucune de ces réponses* ou *toutes ces réponses.* Ces choix n'indiquent en rien que l'étudiant a compris la notion concernée et, parfois, cela risque même d'être inéquitable pour lui.

    Par exemple, si l'étudiant a choisi *aucune de ces réponses* et que ce choix était le bon à faire, cela indique qu'il reconnaît que les autres réponses sont mauvaises, mais ça ne dit en rien qu'il connaît la vraie réponse. Par ailleurs, s'il choisit une réponse « x » et que le bon choix était *toutes ces réponses,* cela indique qu'il a au moins une connaissance partielle de la bonne réponse, bien que cette connaissance ne lui vaille aucun point ;

  - conservez une même catégorie sémantique dans les choix de réponse. On ne donne pas à choisir entre un auteur, une ville et un concept ;

  - formulez vos questions de la façon la plus claire et la plus concise possible. Attention ! Cette tâche est loin d'être facile ;

  - dans votre choix de réponses, assurez-vous que la bonne réponse est incontestablement la seule possible. Ne la faites pas plus longue ou plus courte que les autres et variez sa place dans les choix de réponses d'une question à l'autre ;

- rendez plausibles les leurres que vous introduisez dans les mauvaises réponses, mais sans pour autant chercher à en faire des « colles ».

b) *Pour l'élaboration d'examens à développement*

- Essayez le plus possible de formuler des questions *critériées* et *ouvertes*.
- Précisez la longueur de la réponse attendue.
- Quand c'est possible, demandez aux étudiants d'illustrer leurs propos par un exemple.
- Faites attention aux verbes que vous utilisez en début de question.

Des verbes comme *évaluer, expliquer, comparer, analyser, discuter,* s'avèrent risqués si l'on veut évaluer un apprentissage donné. Si vous les utilisez, précisez par la suite l'orientation de la réponse attendue. En général, des verbes comme *définir, nommer, décrire, résumer, identifier* s'avéreront plus adéquats pour des questions à développement.

- N'évaluez par ces questions que les objectifs d'apprentissage essentiels et importants. Un examen de trois heures ne devrait pas comporter plus de 7 à 10 questions à développement.
- Évitez les questions longues et alambiquées.
- Fournissez à l'étudiant la pondération des points accordés pour chaque question. Cela lui permettra de mieux distribuer ses efforts et le temps à consacrer à chaque réponse.
- Enfin, n'hésitez pas à « dépanner » les étudiants en cours d'examen en clarifiant sur demande une ou des questions, en fournissant, au besoin, un indice pour aider un ou des étudiants à « démarrer » leur réponse, etc. Les examens à développement présentent peut-être un risque accru de subjectivité dans la correction, mais ils permettent à l'enseignant d'aider davantage l'étudiant sans pour autant lui révéler en clair la réponse.

Lecture suggérée :

Bernard, H. et Fontaine, F., ***Les questions à choix multiple.*** Service pédagogique, Université de Montréal, 1982, 174 p.

Module 17

ÉVALUER , CO-ÉVALUER ET S'AUTO-ÉVALUER

« Les étudiants restent souvent inhibés devant l'autorité professorale et, par ailleurs, leur sensibilité épistémologique et politique s'avère très souvent minimale, de sorte qu'ils achetent « le mythe » de l'objectivité et du consensus. Très souvent l'évaluation reste un moment pénible du rituel d'apprentissage où, tout compte fait, ils ont l'impression de subir l'inévitable jugement de celui qui a le pouvoir de savoir. »

M. M. Campbell

17.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Ces propos de Campbell [48] font ressortir avec éloquence deux idées reçues en matière d'évaluation des apprentissages selon lesquelles : 1° l'objectivité résiderait chez celui qui a le pouvoir du savoir (l'enseignant) et 2° le jugement évaluatif reviendrait de droit à celui qui a ce pouvoir (l'enseignant toujours).

Il y a certainement du vrai dans ces deux idées, mais aussi matière à discussion. Que l'étudiant éprouve souvent des difficultés à s'évaluer objectivement, cela se comprend presque par nature puisqu'il est immédiatement et directement intéressé par les résultats qui suivront cette évaluation. En psychologie sociale, Myers [49] a bien démontré l'effet du « biais auto-avantageux » dans des situations analogues à celle de l'évaluation. De là à conclure que les garanties d'objectivité se déplacent vers l'enseignant, on peut le supposer

[48] Campbell, M. M. et al., ***Auto-évaluation, concept et pratiques***. Service pédagogique, Université de Montréal, 1988, 201 p., p. 39.

[49] Myers, D.G., ***Psychologie sociale***. Traduction par Luc Lamarche. Ed. McGraw-Hill, Saint-Laurent, 550 p., pp. 90-92.

rationnellement, mais le démontrer pourrait être plus difficile. Nous avons déjà mentionné qu'en évaluation des apprentissages l'objectivité pose de telles conditions pour être réalisée qu'on l'exerce beaucoup moins souvent qu'on ne l'invoque.

Il est aussi vrai de dire qu'en général l'enseignant est la personne la mieux placée pour évaluer les apprentissages des étudiants, même si, comme nous l'avons vu au **module 14**, certains auteurs, comme Jacquard, exempteraient l'enseignant des évaluations du type sommatif. Mais s'il est la personne la mieux placée pour porter un jugement évaluatif, cela exclue-t-il automatiquement l'étudiant de toute évaluation de ses apprentissages ? Non !

Bon nombre d'enseignants posent des objections à ce que les étudiants évaluent eux-mêmes une partie de leurs apprentissages. Les arguments invoqués se résument presque toujours au fait qu'ils sont incapables de le faire avec objectivité, faute de moyens ou de maturité. Avouons que l'observation courante ne leur donne pas toujours tort. Claire Felx [50] souligne à ce sujet que deux conditions sont nécessaires pour mettre en place un processus d'auto-évaluation : un *climat de confiance* entre l'enseignant et ses étudiants et un *degré de maturité* manifeste chez ses derniers. Nous ajouterions une troisième condition aux deux précédentes : un *procédé d'évaluation structuré*. Si l'auto-évaluation doit se faire sur le « senti » des gens et rapidement, alors vaut mieux ne pas la pratiquer. Quant au degré de maturité exigé pour l'auto-évaluation, il y a un moyen, selon nous, de le contourner et, en même temps, de le développer : il s'agit de faire en sorte que l'auto-évaluation prenne une forme de co-évaluation à l'intérieur de laquelle les étudiants reconnaissent un droit de veto à l'enseignant, droit qu'il pourra exercer dans des situations évidentes de mauvaise foi chez l'étudiant ou de désaccord important. Dans un contexte où la maturité de plusieurs étudiants peut effectivement être mise en doute, il nous apparaît en effet essentiel que l'ultime décision en matière d'évaluation revienne à l'enseignant. Voilà pourquoi nous privilégions de beaucoup les formules de co-évaluation en matière d'évaluation des apprentissages. La co-évaluation a le mérite de permettre à l'étudiant de s'évaluer et de soumettre cette évaluation à l'approbation de l'enseignant dans un contexte d'échange tout à fait profitable en termes d'apprentissage. Et elle évite les inéquités d'une auto-évaluation faite avec mauvaise foi.

---

[50] Felx, C., ***L'auto-évaluation des apprentissages, une option pédagogique.*** Tiré du livre de Campbell et al. [48] Université de Montréal, 1988, p. 16.

Mais, direz-vous, sur quoi s'appuie cet acharnement à ce que l'étudiant participe à son évaluation ? Laissons répondre C.Felx [51] :

> « *L'auto-évaluation permet à l'étudiant de réaliser un apprentissage à travers le processus même de l'auto-évaluation, ce qui lui profite dans son développement personnel.* »

Voilà ! S'auto-évaluer, c'est aussi *apprendre à ...*, notamment à exercer son sens critique, son sens de l'objectivité et sa perspicacité dans le repérage de ses forces et de ses faiblesses. En fait, un tel exercice participe autant de la formation que d'autres apprentissages proposés aux étudiants. Il faut toutefois situer cette pratique de co-évaluation dans des contextes pédagogiques qui lui soient favorables.

On s'entend, par exemple, pour dire que la véritable auto-évaluation — sans droit de veto de l'enseignant — ne devrait être appliquée qu'en situation d'évaluation *formative*. Dans ce type d'évaluation, il est même pédagogiquement souhaitable que les étudiants soient amenés à évaluer leur propre performance ou celle d'un de leurs collègues (inter-évaluation). Mais cela vaut surtout pour des examens à *correction objective* ou pour des examens dont les questions *critériées* laissent peu de place à l'interprétation.

Par ailleurs, dans une évaluation de type *sommatif*, il est essentiel que l'enseignant exerce un droit de veto sur la note que l'étudiant s'accordera. On parlera en fait ici de *co-évaluation*. Dans l'évaluation des comportements et des attitudes, la co-évaluation est probablement un des types d'évaluation qui s'avère le plus pertinent à utiliser. Par exemple, l'évaluation de la participation des étudiants en classe s'y prête très bien. On s'étonne que bon nombre d'enseignants hésitent encore à évaluer cette participation alors qu'à notre avis cela devrait être pratiqué dans tous les cours. Bien sûr, évaluer des comportements et des attitudes relevant de la participation n'est pas chose simple. Mais dans la mesure où ces comportements font réellement partie des apprentissages de l'étudiant, ils doivent être évalués. En ce domaine, ce n'est pas l'objectivité pure qui importe — rappelons-nous qu'évaluer c'est aussi gérer l'incertitude — mais le co-jugement qui résultera de la rencontre des points de vue de l'enseignant et de l'étudiant. Voilà ce qui est proprement justifiable au plan pédagogique.

Que l'enseignant évalue, oui ! Surtout dans le cas de travaux longs et d'examens à *développement*, sujets à évaluation *sommative*. Mais qu'il ait le monopole de l'évaluation, non ! En matière d'évaluation *formative* ou d'évaluation des *comportements* et des *attitudes*, l'enseignant et l'étudiant tireront profit à partager la responsabilité de l'évaluation.

---

[51] Felx, C., ***L'auto-évaluation des apprentissages, une option pédagogique.*** Tiré du livre de Campbell et al. [49]

17.2 ÉNONCÉS

- La responsabilité première de l'évaluation revient à *l'enseignant*.
- D'un point de vue pédagogique, toutefois, il apparaît plus efficace de partager cette responsabilité avec *l'étudiant* en respectant néanmoins certaines conditions :
  - l'évaluation des productions écrites complexes et étendues (travaux longs, examens à développement) devrait être réservée exclusivement à l'enseignant quand cette évaluation est du type *sommatif*; quand elle est du type *formatif*, l'étudiant pourra y être associé ;
  - l'évaluation de productions à *correction objective* se prête bien à *l'auto-évaluation* ou à *l'inter-évaluation* (entre étudiants), particulièrement au plan *formatif* ;

    au plan *sommatif*, l'auto-évaluation doit être *exclue* et il faut user de prudence si on pratique *l'inter-évaluation*. Voyez les **CONSEILS PRATIQUES** plus loin ;
  - la *co-évaluation* convient particulièrement bien aux situations où des *comportements* et des *attitudes* doivent être évalués, comme, par exemple, la participation des étudiants en classe.
- La co-évaluation, l'inter-évaluation et l'auto-évaluation exigent l'élaboration d'outils adaptés (grilles, listes de critères, procédures, etc.). Elles doivent être structurées.
- La co-évaluation de comportements et d'attitudes s'exerce souvent dans un contexte d'incertitude qui fait aussi partie de l'évaluation et peut même s'avérer profitable pour la formation de l'étudiant.
- À tout comparer, la *co-évaluation* sera toujours plus favorable à l'étudiant que *l'auto-évaluation*.
- Au plan pédagogique, *l'inter-évaluation* présente souvent des difficultés d'application. Il faut prévoir des procédures qui garantissent la confidentialité, l'équité, l'objectivité et la justesse relative de l'évaluation.
- Pour une synthèse de ces énoncés, voyez le **tableau 25** dans la section **APPLICATIONS.**

17.3 APPLICATIONS

17.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Essayez le plus possible d'évaluer la participation des étudiants au cours, de concert avec ces derniers. Dans la mesure où cette dimension fait partie de l'apprentissage, elle doit être évaluée, à notre avis. Nous vous suggérons plus loin un modèle de grille d'évaluation de la participation.

- En général, accordez entre 10 et 20 % de la note totale pour évaluer la participation. Le pourcentage alloué doit être suffisamment élevé pour stimuler la participation, mais pas trop pour emprunter démesurément aux autres apprentissages à considérer.

- Quand vous évaluez la participation, procédez toujours par *co-évaluation*. À partir de critères préalablement définis et expliqués en début de trimestre, demandez aux étudiants de s'allouer une note — sur 20 par exemple — et de la justifier par écrit. Réservez-vous un *droit de veto* en cas de désaccord. Si votre disponibilité le permet, rencontrez au besoin les ou certains étudiants pour évaluer plus à fond leur situation.

- En principe, n'utilisez *l'auto-évaluation* que pour des évaluations du type formatif. À ce sujet, prévoyez l'utilisation de corrigés ou de grilles qui faciliteront la tâche de l'étudiant.

- Quand vous procédez ainsi, demandez à vos étudiants lors d'une discussion, d'expliquer en quoi ils se sont trompés. Le dépistage des erreurs en évaluation formative doit s'accompagner de leur explication pour que l'apprentissage soit complet et efficace.

- Dans une même perspective, réservez le plus possible vos pratiques *d'inter-évaluation* pour des évaluations du type *formatif*. Quand il s'agit de tests à correction objective, vous pouvez regrouper vos étudiants en dyades. Mais quand il s'agit de tests ou de courts travaux *à développement*, nous conseillons plus l'utilisation de triades. Cela favorisera davantage la discussion et évitera des effets de polarisation dans l'interprétation des textes d'étudiants.

- Dans cette forme d'inter-évaluation, il est préférable de ne pas coter les textes de chacun des étudiants. En ce domaine, il vaut mieux encourager la discussion par la coopération plutôt que par la compétition.

- Si vous voulez encourager les étudiants à s'auto-évaluer de façon sommative pour qu'ils puissent développer une part d'objectivité et d'auto-critique, mais sans risque que leur évaluation soit inéquitable, demandez-leur simplement d'indiquer au bas de leur copie la note qu'ils pensent pouvoir obtenir sur leur examen ou leur travail. Si cette pratique est répétée, l'écart observé entre votre évaluation et celle de l'étudiant permettra à ce dernier d'ajuster sa propre perception.
- Ne procédez jamais à une inter-évaluation du type sommatif sans réviser chacune des copies d'étudiants. Et même dans ce cas, assurez-vous de la confidentialité des copies. Pour ce faire, vous pouvez faire corriger les copies d'un groupe-classe par les étudiants d'un autre groupe-classe en prenant soin d'identifier les copies à corriger par un numéro et non par le nom de l'étudiant. Encore ici, l'intérêt d'une telle pratique réside dans le dépistage et l'interprétation des erreurs pour un meilleur apprentissage. Si cette pratique n'est utilisée que pour « économiser » du temps, les risques réels qu'elle comporte ne valent pas qu'on l'utilise, d'autant qu'il faudra de toute façon réviser chacune des copies. Nous vous présentons ci-dessous un tableau-synthèse des types d'évaluation à utiliser selon les contextes d'apprentissage.

17.3.2 OUTILS DE TRAVAIL

Tableau 25 : synthèse des types d'évaluation à utiliser selon différents contextes d'apprentissage

TYPES D'ÉVALUATION	MODES D'ÉVALUATION	PRODUCTIONS	ÉVALUATEURS
Auto-évaluation	Formatif	Comportements attitudes	Étudiant
		À correction objective	
		(*) À développement	
Inter-évaluation	Formatif	À correction objective	Étudiant-étudiant (dyade)
		(**) À développement	Étudiant-étudiants (triade)
	Sommatif	(***) À correction objective	Groupe-classe Groupe-classe Enseignant (réviseur)
Co-évaluation	Formatif	À développement	Enseignant-étudiant
		Comportements-attitudes	
	Sommatif	Comportements-attitudes	Étudiant-enseignant
Évaluation standard	Sommatif	À correction objective	Enseignant
		À développement	
	Formatif	Tous genres	

* : peu à conseiller parce que le jugement est sujet aux biais et aux limites de l'étudiant.

** : exige des corrigés explicites et des consignes précises.

*** : très peu à conseiller parce que risqué et difficile au plan de l'application.

Nous proposons ici comme outil de travail un exemple de grille d'évaluation pour la participation au cours. Cet exemple peut bien sûr être adapté pour des pratiques de co-évaluation, d'inter-évaluation ou d'auto-évaluation portant sur d'autres types d'apprentissage.

Tableau 26 : exemple de grille d'évaluation de la participation au cours

Nom et prénom : _____ **Groupe** : _____ **Cours** : _____	**Note de l'étudiant :** **Note de l'enseignant :**

ÉNONCÉS	**FRÉQUENCES**				
	Jamais	**Rarement**	**Souvent**	**Toujours**	**Ne s'applique pas**
1° J'ai été présent au cours.					
2° J'ai été ponctuel au cours.					
3° Quand je sentais le besoin ou l'utilité d'intervenir verbalement en classe, je me faisais un devoir de le faire (ex. donner un exemple, répondre à une question, en poser une).					
4° Mes interventions étaient pertinentes aux cours.					
5° J'ai évité les comportements de distraction en classe (ex. parler constamment aux autres, dormir, lire des textes étrangers à la matière, penser constamment à autre chose, etc.)					
6° J'ai fait les lectures et les devoirs demandés.					
7° J'ai remis mes travaux à temps.					
8° J'ai pris des notes.					
9° J'ai enrichi la matière par des lectures, des discussions ou des visionnements complémentaires au cours.					
10° J'ai participé activement aux discussions ou aux travaux en équipe.					
11° J'ai écouté et respecté le point de vue des autres (ex. ne les ai pas interrompus).					

COMMENTAIRES	
ÉTUDIANT	**ENSEIGNANT**

Lecture suggérée :

Campbell, M.M. et al., ***Auto-évaluation, concept et pratiques.*** Service pédagogique, Université de Montréal, 1988, 201 p.

Module 18

CORRIGER MIEUX ET PLUS VITE...

« La correction, c'est ma ménopause... »
Une « jeune » prof

18.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Si « à chaque jour suffit sa peine », on pourrait énoncer par analogie qu'à chaque travail suffit aussi son labeur. S'il y a une tâche dont se passerait bien une grande majorité d'enseignants, c'est bien celle des corrections récurrentes.

La correction d'examens ou de travaux n'apporte en effet aucun pactole à la fonction d'enseignant. La tâche étant répétitive, de longue haleine et portant à conséquence, l'enseignant correcteur est un peu placé dans la situation où on demanderait à un lecteur de lire 150 fois un même éditorial ; à la différence toutefois que les textes des étudiants, s'ils sont plus diversifiés qu'un seul éditorial, sont autrement plus nébuleux tant dans leur forme que dans leur fond.

L'exercice est d'autant plus pénible qu'il s'accompagne aujourd'hui de pressions explicites sur l'enseignant. On fait passer, à l'ordre collégial tout au moins, le nombre d'étudiants par professeur de 120 à 160 ; on demande aux enseignants d'évaluer les apprentissages de façon *continue* et donc d'augmenter le nombre de productions à évaluer; on leur demande de joindre à leurs corrections des commentaires *explicites*; on leur suggère d'évaluer aussi de façon *formative* les apprentissages; on insiste pour qu'ils prennent en compte la *qualité du*

français écrit dans leur correction et qu'ils fassent écrire le plus possible leurs étudiants; on leur suggère d'utiliser plus de travaux *individuels* que de travaux d'équipe, etc. Et quand ils n'ont pas de cours à un horaire donné, on se dit qu'ils sont disponibles pour une réunion... !

Disons-le tout net : on demande de plus en plus à l'enseignant au plan de la qualité de service et on lui offre de moins en moins les moyens d'assurer cette qualité. Et la culpabilité des « deux mois de vacances » fait le reste !

Et pourtant... on ne peut pas s'arrêter là. Au demeurant, il y a d'autres tribunes que celle-ci pour en débattre. Le fait est que la correction fait partie de la fonction d'enseignant. Ce dernier, non seulement ne peut pas s'y soustraire, mais doit y accorder toute son attention parce qu'encore une fois elle porte à conséquence pour l'étudiant. Se « débarrasser » d'une copie d'étudiant, c'est, en plus de lui faire injure, manquer de professionnalisme de façon flagrante. En tout réalisme, l'enseignement, comme une multitude d'autres métiers ou professions, apporte avec lui une part de labeur. Il faut la reconnaître et l'assumer !

Ce qui ne veut pas dire qu'on ne puisse rien y faire. En diminuant le caractère pénible des corrections, on peut même envisager qu'elles seront mieux faites parce que la tentation de les « balayer » sera moins forte. Nous sommes particulièrement reconnaissant ici des conseils nombreux et judicieux de M. Ulric Aylwin [52], qui nous ont été fournis en matière d'allègement des corrections lors d'une session de perfectionnement offerte par cette personne ressource. Leur pertinence justifiait que nous nous en inspirions substantiellement et le mérite en revient d'abord à leur auteur.

18.2 ÉNONCÉS

- La correction de travaux ou examens possède inévitablement un caractère pénible et astreignant, il faut le reconnaître et l'assumer.
- Il est néanmoins possible d'en alléger le fardeau sans en diminuer sa qualité ou son efficacité.
- La correction des travaux, de par les notes attribuées, entraîne des conséquences importantes et très souvent significatives pour l'étudiant ; cela confère à l'enseignant une responsabilité qu'il ne peut expédier s'il prétend au professionnalisme.

---

[52] Aylwin, U., ***Alléger le fardeau des corrections***. Notes de cours non publiées. Collège de Maisonneuve. Distribué dans le cadre d'une session de perfectionnement tenue au Cégep de Trois-Rivières, 1990.

18.3 APPLICATIONS

18.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Commencez par *prendre connaissance* d'un certain nombre d'outils de travail qui existent en pédagogie pour alléger la tâche des corrections. Nous vous en suggérons quelques-uns plus loin.
- Formulez clairement vos questions d'examen et évaluez les réponses de façon *critériée*. Cela réduit la « zone d'incertitude » de ces réponses et accélère, par le fait même, la correction.
- Évitez les questions complexes ou alambiquées qui font appel à plusieurs compétences intellectuelles.

  Ex. évaluez les principales contributions de la théorie des systèmes au développement du management dans les organisations. Illustrez ces contributions par des exemples d'entreprises connues.

  Une telle question fait appel à la mémoire, à la compréhension, à l'analyse, au jugement et à la capacité de transfert des apprentissages chez l'étudiant. Bonne chance pour la correction !
- Évitez aussi les longs examens qui quadrillent la matière au centimètre près. Un examen devrait toujours mesurer ce que l'on considère essentiel à retenir et rien de plus.
- Quand il est possible et approprié de le faire, utilisez des formules d'évaluation qui se prêtent à une évaluation du type RÉUSSITE ou ÉCHEC. N'abusez toutefois pas de telles formules parce qu'elles ont un faible pouvoir de différenciation dans la nature des apprentissages réalisés.
- Prenez connaissance de certains principes de *lecture rapide* : repérer visuellement les mots clés, lire diagonalement le texte de gauche à droite et de haut en bas, porter attention aux débuts et aux fins de paragraphes, etc.
- Évitez ce qu'Aylwin appelle la « subvocalisation » ou la prononciation à voix basse des mots que nous lisons. L'organisme humain peut repérer visuellement 27 000 mots à l'heure mais seulement 9 000 quand la voix se joint à la vue.
- Écartez les « copies problèmes » et n'y revenez qu'à la fin de la correction des autres copies.
- Ne corrigez guère plus que 45 à 60 minutes à la fois. Faites une pause et reprenez.

- Prévoyez des parties de cours qui pourront être sujettes à auto-évaluation ou à inter-évaluation. Soyez toutefois prudent et structuré dans cette façon de faire. Voyez les conseils du module précédent à ce sujet.
- Pour les travaux écrits d'une certaine ampleur pour lesquels un nombre élevé de points est accordé, évitez les valses-hésitations pour des dixièmes de point. Nous suggérons d'évaluer ces travaux en pourcentage et de varier les notes possibles selon des écarts de 5 % . Par exemple, un étudiant peut obtenir 60 %, 70 % ou 75 % et non pas 68 ou 71 %. De façon générale d'ailleurs, vous auriez avantage à prévoir un système de notation qui fait appel à des multiples de 10. Il est plus facile, par exemple, d'accorder une note « X » sur 30 plutôt que sur 35 et le calcul des notes finales en est simplifié.

18.3.2 OUTILS DE TRAVAIL

Dans cette partie, nous présentons un certain nombre de modèles d'évaluation qui peuvent permettre de raccourcir le temps de correction sans pour autant nuire à l'efficacité de la correction proprement dite.

a) *La fiche critériée*

- Voyez le modèle présenté à la page 182 du **module 15** sur l'évaluation critériée.

b) *La grille commentée*

- Il s'agit, dans ce cas, de préparer une grille de commentaires sur laquelle on retrouvera :
  - les observations les plus courantes que vous êtes habituellement amené à faire quand vous évaluez des productions d'étudiants semblables à celle demandée (examen à développement, résumé, journal de bord, etc.);
  - des commentaires associés à ces observations ;
  - un code ou des symboles pour identifier ces commentaires.
- Quand cette grille est élaborée, vous en distribuez une copie à chaque étudiant en début de cours, de façon à ce que ceux-ci sachent comment et à partir de quels critères leurs productions seront évaluées ultérieurement.

- Il faut, bien sûr, prévoir un modèle pour chaque type d'évaluation que vous utilisez. La première élaboration exigera du temps mais beaucoup moins par la suite parce que vous pourrez n'utiliser que des symboles ou un code pour corriger. Cela vous permettra en outre d'avoir plus de temps pour formuler, au besoin, des commentaires particuliers sur une ou des copies d'étudiants.

Voyons un exemple d'une telle grille utilisée pour la correction d'un examen.

Tableau 27 : exemple de grille commentée pour un examen

CODE	OBSERVATIONS	COMMENTAIRES
CO+	Compréhension juste	Cette réponse témoigne que tu as saisi avec fidélité et exactitude la notion ou la matière concernée.
CO-	Compréhension confuse	Cette réponse témoigne que tu as mal ou très peu compris la notion concernée.
RE+	Remarque intéressante	Remarque fort bienvenue et utile par sa pertinence ou sa perspicacité.
RE-	Remarque inutile	Remarque qui n'ajoute rien à ton texte ou qui le rend même de moindre valeur.
Ex +	Exemple relativement approprié	Cet exemple peut toujours s'avérer pertinent, mais il gagnerait en valeur s'il était plus explicite ou s'il était débarrassé de sa partie plutôt erronée.
Ex -	Exemple plutôt inapproprié	Ton exemple n'est pas complètement à rejeter, mais il manque nettement de clarté et contient une part importante d'erreurs.
FO+	Très bien formulé	Tu exprimes clairement ton idée.
FO-	Formulation ambiguë	Ta formulation écrite n'est pas de bonne qualité et m'empêche de voir clairement si tu as saisi la notion concernée.
etc.		

- Quand l'enseignant corrige les examens, il n'a plus qu'à inscrire en marge du texte approprié le symbole concerné.

- Il appartient à chaque enseignant d'établir son propre code. Celui que nous avons présenté reprend les deux premières lettres de l'observation concernée et leur associe un symbole quantifié (+ , - , $\overset{+}{-}$, $\overset{-}{+}$). Le + appelle à un commentaire favorable, le - à un commentaire défavorable, le $\overset{+}{-}$ à un commentaire plutôt favorable, et le $\overset{-}{+}$ à un commentaire plutôt défavorable.

c) *La feuille de correction*

- Semblable à la grille commentée, la feuille de correction se présente comme une liste des principaux critères de correction utilisés, chacun étant numéroté et coté quantitativement (+ , - , $\overset{+}{-}$, $\overset{-}{+}$). L'enseignant pourra prévoir un barème de points alloués à chacun des symboles de cotation.

- L'enseignant joint cette feuille à la copie de l'étudiant une fois cette copie corrigée. Il coche à l'endroit approprié l'évaluation qu'il fait du travail de l'étudiant selon les critère concernés.

- L'enseignant peut aussi inscrire en marge du texte à corriger le chiffre qui renvoie au critère en cause.

- La feuille de correction peut contenir ou non une partie commentée, mais, en général, ces commentaires demeurent généraux et se retrouvent au bas de la feuille et non vis-à-vis chacun des critères. L'enseignant ne formule des commentaires qu'au besoin.

Voici un exemple de feuille de correction appliquée à un résumé de lecture .

Tableau 28 : exemple de feuille de correction

RÉSUMÉ DE LECTURE : **feuille de correction**				**Note: %**
ÉVALUATION GÉNÉRALE DU TRAVAIL **Excellent - Très bon - Bon - Moyen - Passable - Échec**				
ÉVALUATION SPÉCIFIQUE DU TRAVAIL				
CRITÈRES	**COTE**			
	+	✓	✓	-
1. Interprétation et reformulation des propos de l'auteur	x			
2. Identification des idées principales				x
3. Enchaînement logique des idées		x		
4. Synthèse des idées			x	
5. Pertinence des commentaires		x		
6. Justification des affirmations	x			
7. Qualité du français		x		
8. Présentation générale		x		
Etc.				
COMMENTAIRES				

d) *La mise en page structurée*

- Il s'agit ici de formuler des consignes claires et détaillées sur la présentation visuelle attendue du travail. Cela correspond en quelque sorte à un plan de travail détaillé dans lequel la présentation visuelle serait prise en compte. Par ce moyen, l'enseignant peut repérer plus facilement les informations clés dont il a besoin pour sa correction.
- Par exemple, dans la rédaction d'un essai, on pourra demander aux étudiants :
  - de présenter une table des matières ;
  - d'identifier clairement les parties générales du travail (introduction, développement, conclusion) ;

- de titrer les différentes parties du développement (exposé du problème, argumentation favorable, argumentation défavorable, position personnelle, questions en suspens, etc.) ;
- d'inscrire en marge d'un paragraphe son idée principale;
- de souligner les mots qui sont importants dans leur texte;
- etc.

- Pour un examen, on pourra tracer à la fin de la question le nombre de lignes nécessaires pour la rédaction de la réponse et demander aux étudiants de s'en tenir à l'étendue de texte prévue.
- On pourra prévoir aussi sur la feuille-réponse une partie « explication » et une partie « exemple » pour chaque question, etc.

Lectures suggérées :

Aylwin, U., ***La différence qui fait la différence.*** Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1992, 114 p.

D'amour, C., *Pour notre profit et celui de nos élèves : corriger moins.* ***Pédagogie collégiale,*** v.6, no 3, 1993, 40 p., pp. 28-34.

NOTE *Pour toute la section portant sur l'évaluation des apprentissages, nous proposons la lecture de deux excellents ouvrages généraux :*

Morissette, D., ***La mémoire et l'évaluation en enseignement.*** Presses de l'Université Laval, Québec, 1984, 193 p.

Tousignant, R., ***Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages.*** Gaétan Morin Éd., 2e édition, Boucherville, 1990, 237 p.

Partie V

STRATÉGIES ET FORMULES PÉDAGOGIQUES

Module 19

PLANIFIER UN COURS

« Tant vaut la préparation, tant vaut l'enseignement. »
D. Morissette

19.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Cet énoncé un peu lapidaire tiré du livre de D. Morrissette et M. Gingras [53] intitulé ***Enseigner des attitudes*** illustre bien l'importance de préparer un cours pour rendre l'enseignement efficace. Brien et Dorval [54] rapportent des propos tout aussi lapidaires de Piaget selon lesquels *« ce qui est difficile d'accès pour l'élève, ce n'est pas tant le contenu d'un cours que le cours lui-même »*. On connaît d'ailleurs l'importance qu'accorde Piaget à « l'arrangement de la matière » dans l'évolution des processus cognitifs et l'acquisition des apprentissages.

Tout cela pour dire avec certitude que, si une bonne préparation ne suffit pas par elle-même à garantir un enseignement efficace, il est néanmoins clair qu'un enseignement de ce type ne peut se passer d'une préparation adéquate. C'est d'ailleurs un des principaux griefs qu'adressent les étudiants à certains de leurs professeurs :

---

[53] Morissette, D. et Gingras, M., ***Enseigner des attitudes: planifier, intervenir, évaluer.*** Presses de l'Univ. Laval, Éd. de Boeck, Bruxelles, 1989. 193 p., p. 94.

[54] Brien, R. et Dorval, E., ***Le choix des méthodes d'enseignement. Guide pratique.*** Cognition/Plus Enr., 1986, 171 p., p. 83.

« On ne sait pas où il s'en va ; il ne le sait pas lui non plus ! Ses cours sont mal préparés ; ses cours ne sont pas préparés !

Il est toujours tout mêlé ; qu'est-ce que ça vient faire?

Il est rendu où ? »

Un cours préparé et bien structuré ne produit pas seulement un effet sur l'efficacité de l'enseignement en clarifiant les apprentissages à réaliser. Il agit aussi sur l'affectivité de l'étudiant en le sécurisant dans ses apprentissages. Certes, à différents moments du cours, l'étudiant peut toujours repérer les liens chronologiques, hiérarchiques ou associatifs qui rapprochent ou différencient deux contenus d'apprentissage. Mais c'est d'abord à l'enseignant qu'il demande d'exercer cette fonction sécurisante. Un cours bien préparé lui donne en effet l'impression que son professeur est compétent, qu'il sait où il va et qu'il est prêt à assumer un certain leadership dans la conduite du cours.

Le lecteur qui voudrait avoir un aperçu complet de ce qu'implique un cours bien préparé, devrait consulter l'excellent ouvrage de R. Prégent [55] intitulé ***La préparation d'un cours***. Nous ne présenterons ici que les éléments essentiels à considérer dans l'élaboration d'un cours structuré.

19.2 ÉNONCÉS

Un cours bien préparé implique :

- *qu'il soit pensé et élaboré en fonction des étudiants :*

  ce qui implique de connaître minimalement leur programme d'études et la place du cours dans ce programme. Il faut aussi être sensible à leurs antécédents antérieurs et à leurs représentations actuelles de la matière du cours ;

- *que ses objectifs soient simples et clairement définis :*

  la formulation d'objectifs en enseignement a donné lieu à de nombreux ouvrages, peut-être trop à notre avis. Il faut revenir à l'essentiel : que veut-on que l'étudiant réalise comme apprentissages ? La lecture de nombreux plans de cours nous laisse penser qu'il faut diminuer les ambiguités, éviter le langage technocratique et cesser la formulation d'objectifs en liste d'épicerie ;

[55] Prégent, R., ***La préparation d'un cours***. Éd. de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990, 274 p.

- *que son contenu soit bien dosé :*

  il ne sert à rien de vouloir tout prévoir et de trop en mettre. Allez à l'essentiel mais à *tout* l'essentiel. Vous vous permettrez ainsi toute la latitude nécessaire à un enseignement adapté ;

- *que les sujets prévus obéissent à un calendrier précis :*

  il faut avoir un aperçu du temps qui sera consacré à chacun des thèmes principaux;

- *que sa structuration soit explicite :*

  l'étudiant doit pouvoir déceler et comprendre les liens ou les rapports entre les parties ou thèmes du cours;

- *que les méthodes et moyens d'enseignement choisis soient identifiés selon les différentes parties du cours :*

  combien de temps allez-vous consacrer aux exposés magistraux ? Comment traiterez-vous tel thème ? Par un atelier de discussion ? Une projection de document audiovisuel ? Une expérience de laboratoire ? Un exercice ? Etc. ;

- *que les méthodes d'évaluation des apprentissages choisies soient détaillées :*

  quelles méthodes comptez-vous utiliser ? Quel traitement ferez-vous d'une ou de plusieurs évaluations formatives ? Suivant quel calendrier ? Quel poids accorder aux évaluations sommatives dans la pondération générale des points alloués ? Quels thèmes seront soumis à ces évaluations ? Etc.;

- *que les documents de références soient identifiés en fonction des sujets ou thèmes du cours et qu'ils soient accessibles :*

  utiliserez-vous un ou des manuels de base ? L'étudiant aura-t-il des recherches bibliographiques à faire ? Si oui, les ressources documentaires sont-elles disponibles ? Quels vidéos ou textes utiliserez-vous ? ;

- *que le plan de cours, simple, clair et structuré rende compte du travail de préparation de l'enseignant :*

  le plan de cours, c'est le devis de l'enseignant et le guide de l'étudiant. Ne partez pas sans lui ;

- *que celui qui donne le cours soit « prêt » à le donner :*

  on oublie trop qu'il faut aussi se préparer physiquement et psychologiquement à donner un cours.

19.3 APPLICATIONS

19.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- *Pour élaborer un cours en fonction des étudiants* :
  - informez-vous de leur année d'étude, de leur programme d'études, de leur grille générale de cours et des types d'emploi auxquels conduit leur programme d'études ;
  - au besoin, faites-leur remplir un court questionnaire de renseignements généraux au début du cours ;
  - avant de vous demander si « vous avez le goût » de traiter de tel sujet dans votre cours, demandez-vous s'ils « auront le goût » d'en entendre parler ! Ceci dit sous réserve de livrer les contenus de cours prévus au programme bien sûr ;
  - rappelez-vous, quand vous étiez étudiants, les cours et les professeurs que vous avez le plus et le moins appréciés et pourquoi ? Tirez-en vos conclusions ;
  - si vous donnez le cours pour une première fois, consultez d'autres plans de cours et d'autres enseignants ayant déjà donné ce cours ;
  - si vous le donnez pour la troisième ou quatrième fois déjà, faites un bref retour sur vos relatifs succès ou échecs antérieurs dans ce cours. Modulez le « pilote automatique » en conséquence.
- *Pour définir simplement et clairement vos objectifs* :
  - distinguez d'abord entre des objectifs *généraux* et des objectifs *particuliers*. À notre avis, il est risqué pédagogiquement de s'évertuer à distinguer plus loin entre des objectifs opérationnels, terminaux, etc. Tenez-vous en aux objectifs généraux et particuliers ;
  - un objectif *général* devrait formuler brièvement les apprentissages principaux que l'enseignant souhaite voir être réalisés par ses étudiants à la fin du cours. Généralement, ces comportements et ces apprentissages se présentent comme le ou les bénéfices à la marge de la somme des objectifs particuliers atteints ;
  - des verbes comme *prendre conscience de, sensibiliser, susciter, familiariser, initier*, etc. sont des verbes qui conviennent bien à la formulation d'objectifs généraux ;
  - un cours ne devrait pas présenter plus de trois objectifs généraux, de préférence un ou deux ;

- un objectif *particulier* devrait formuler explicitement les apprentissages à être maîtrisés par les étudiants suite à l'exploitation d'un thème ou d'une partie de cours ;
- un objectif *particulier* est donc relié étroitement à une partie précise du cours et centré sur l'apprentissage concret des étudiants à cette partie ;
- des verbes comme *définir, connaître, appliquer, résoudre, évaluer, analyser, expliquer,* etc. conviennent bien à la formulation d'objectifs particuliers ;
- en principe, à chaque grande partie d'un contenu de cours devrait correspondre un objectif particulier. Il faudrait toutefois chercher à en limiter le nombre à cinq ou six ;
- en général, l'atteinte des objectifs particuliers se prête à une vérification tangible alors que celle des objectifs généraux se vérifie plus par une discussion en rétroaction.

  Toutefois, comme les objectifs particuliers doivent, en principe, être mesurables et qu'ils constituent le volet opérationnel des objectifs généraux, la somme de leurs mesures devrait fournir un bon indice du degré d'atteinte des objectifs généraux ;
- pour un schéma de présentation d'objectifs, consulter Prégent, ***La préparation d'un cours***, p. 25.

- *Pour bien doser votre contenu de cours :*
  - déterminez les thèmes *essentiels* à voir dans ce cours ;
  - gardez-vous quelques thèmes complémentaires en réserve ;
  - limitez-vous dans la documentation de base pour votre cours ;
  - le plus possible, rédigez vos propres notes de cours pour chaque thème. Cela vous obligera à synthétiser votre contenu et à bien l'intégrer.

    Il est pédagogiquement risqué de s'en tenir à une lecture commentée d'un manuel de base en classe ;
  - quand vous rédigez vos notes de cours ou résumez vos lectures préparatoires, posez-vous toujours la question suivante: « *Qu'est-ce que je veux que l'étudiant retienne d'essentiel sur ce sujet ?* ». La réponse à cette question devient la spirale centripète de votre contenu de cours ;
  - quand vous avez une dizaine de périodes de cours préparées à l'avance, choisissez-en deux ou trois et répétez-les chez vous comme si vous étiez en classe. Cela vous don-

nera un aperçu du temps requis pour chaque période. Généralement, un exposé sans public de 30 minutes requiert 60 à 90 minutes quand il est présenté de façon interactive en classe.

- *Pour élaborer votre calendrier de cours* :
  - utilisez un agenda ou mieux élaborez-en un selon vos besoins. Voyez l'exemple au **tableau 29**.

Tableau 29 : exemple d'agenda pour un cours en dessin artistique

AGENDA

DATES	THÈMES	ACTIVITÉS	MATÉRIAUX	TRAVAUX
22 - 29 août	Introduction	Exposé	—	Lectures
30 août - 7 sept.	Les principes du dessin	Exposé + choix d'un sujet	Feuilles crayons modèles	Réalisation d'un croquis
7- 14 septembre	Les chefs-d'oeuvre	Projection d'un document audiovisuel	Moniteur TV Document	—
— — —	Le choix des couleurs	Exposé + exercice	Photos ou affiches à examiner	Premier examen

- *Pour structurer votre cours de façon logique* :
  - agencez le plus possible votre matière et vos thèmes en passant du général au particulier et du simple au complexe ;
  - mettez en évidence les liens associatifs qui soutiennent la matière en :
    a) définissant les termes ou en précisant les théories ;
    b) distinguant le tout de ses parties ;
    c) illustrant la théorie par des applications ;
    d) présentant les causes et les effets ;
    e) définissant les caractéristiques d'un phénomène, etc.
  - rédigez vos notes de cours de façon synoptique ou schématique. Voyez l'exemple du **tableau 30** à la page suivante.

Tableau 30 : exemple de tableau synoptique de notes de cours

1. **Le corps humain :**
   1.1 définition
   1.2 variations individuelles
   1.3 variations culturelles
2. **Les grands systèmes humains :**
   2.1 le système nerveux :
      2.1.1 définition
      2.1.2 composantes
   2.2 le système cardio-vasculaire :
      2.2.1 définition
      2.2.2 composantes
      —
      —
      —
3. **Le système nerveux :**
   3.1 SNA et SNC
   3.2 fonctions
   3.3 pathologies
   —
   —
   —

- *Pour choisir vos méthodes et vos moyens d'enseignement* :
  - commencez par vous informer suffisamment sur leur nombre, leur nature et leur diversité. Trop d'enseignants ne possèdent qu'un éventail restreint de deux ou trois méthodes et moyens ;
  - demandez-vous si les méthodes ou les moyens que vous avez choisis sont ceux qui permettront le mieux d'atteindre vos objectifs ;
  - tenez compte de leurs effets sur les étudiants. Méfiez-vous ici des idées reçues. Par exemple, de nombreux étudiants préfèrent un exposé théorique intéressant à une discussion de groupe qui commence par EUH ? et finit par la sortie de fin de semaine ;
  - tenez compte des méthodes et des moyens qui conviennent le mieux à votre style d'enseignement. Mais attention : ne faites pas le cours pour vous ;
  - variez vos méthodes et vos moyens et prévoyez des formules de rechange.

- *Pour choisir vos méthodes d'évaluation* :
  - même chose que pour les méthodes d'enseignement, de façon générale, s'entend ;
  - tenez compte de leur impact sur votre charge de travail. Sans nécessairement aller au plus court, ne vous assommez pas avec des méthodes d'évaluation qui prennent trop de votre temps de préparation de cours.
- *Pour choisir vos documents de références* :
  - demandez-vous si leur contenu est présenté de façon accessible à l'étudiant ;
  - tenez compte de l'intérêt qu'ils sauront susciter chez eux : les textes ou vidéos originaux, humoristiques, émouvants, pratiques, étonnants, etc., sont à privilégier ;
  - assurez-vous qu'ils sont récents et actuels dans leur contenu. Les étudiants sont très sensibles à cela.
- *Pour rédiger un plan de cours clair, simple et complet* :
  - d'entrée de jeu, suscitez l'intérêt de l'étudiant par une citation, une boutade ou un court texte qui attirera son attention. Nous conseillons particulièrement la formule « *Saviez-vous que...* » ;
  - rédigez de cinq à sept objectifs — généraux et particuliers compris. De préférence, pas plus de trois lignes par objectif ;
  - votre contenu de cours devrait présenter sur deux ou trois pages les grands thèmes du cours et les sous-thèmes qui s'y greffent. Indiquez à leur suite le temps consacré à chacun de ces thèmes ;
  - précisez les méthodes pédagogiques que vous allez privilégier selon les thèmes ;
  - précisez vos méthodes d'évaluation, leur échéance et leur pondération ;
  - tenez-vous en à deux ou trois références au chapitre de la médiagraphie et commentez-les brièvement. Inutile de présenter une médiagraphie de dix pages : les étudiants ne la liront pas et vous aurez gaspillé des arbres ;
  - terminez votre plan de cours en invitant les étudiants à vous consulter. Affichez votre disponibilité et montrez-vous collaborateur à cet égard. Les étudiants apprécient de telles attitudes ;

- nous conseillons aux enseignants de regrouper dans un document annexé au plan de cours les différentes règles pédagogiques et administratives applicables au cours. Cela permet de distinguer clairement le cours comme activité d'apprentissage et le « contrat » pour s'y engager.

- *Pour vous préparer personnellement à donner un cours :*
  - documentez-vous et procédez à des répétitions. Une partie plus ou moins importante de l'insécurité de certains enseignants provient du fait qu'ils n'ont pas l'impression de maîtriser ce qu'ils auront à enseigner ;
  - préparez-vous à l'avance. Les derniers arrivés sont souvent les premiers sortis ;
  - ayez en réserve des stratégies, des méthodes, des moyens et des contenus de rechange. Cela augmentera votre confiance et votre sécurité ;
  - enfin pensez positivement, faites-vous confiance et stimulez-vous par le plaisir et le défi. Rares sont ceux qui vous reprocheront d'aimer votre travail et de le démontrer. Plus nombreux sont ceux qui vous diront de laisser vos rancoeurs et désabusements chez-vous ou pour d'autres tribunes.

Lecture suggérée :

Prégent, R., ***La préparation d'un cours.*** Éd. de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal, 1990, 274 p.

Module 20

PORTER ATTENTION AUX COURS REPÈRES

« Il nous a tenus jusqu'à la fin du cours, le... ! »
« Si c'est pour être de même durant tout le trimestre, ça va être long en... ! »
« J'abandonne, de toute façon, je vais échouer le cours ! »
« Bon débarras ! »

Des étudiants

20.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Quatre commentaires d'étudiants qui indiquent chacun à leur façon des moments clés dans le déroulement d'un cours de 45 heures. Dans l'ordre des commentaires présentés, nous référons respectivement au *premier cours* du trimestre, au *deuxième*, à celui de *mi-trimestre* et au *dernier cours*. Le lecteur nous pardonnera d'avoir choisi des commentaires dits « négatifs ». S'ils ne s'adressent pas à la majorité des cours, ces commentaires revêtent néanmoins un caractère trivial tout à fait familier aux enseignants qui ont « une oreille dans les corridors ». Nous les avons retenus pour cette raison.

Le premier cours

À juste titre, les pédagogues reconnaissent d'emblée l'importance du *premier cours* à l'intérieur d'une session d'enseignement. Partant du principe — discutable avouons-le — que les premières impressions façonnent ou enracinent les perceptions subséquentes, on conseille aux enseignants de profiter du premier cours pour :

- faire connaissance avec les étudiants et leur permettre de faire de même avec leur enseignant ;

- présenter le plan de cours et la matière à voir ;
- établir un climat de travail favorable ;
- susciter l'intérêt et la motivation des étudiants ;
- situer le cours dans le plan de formation scolaire et professionnelle de l'étudiant.

Est-ce trop demander pour un premier cours ? Nous ne pouvons répondre définitivement à cette question en faisant abstraction des styles pédagogiques de chaque enseignant. À notre avis, toutefois, l'importance du premier cours est réelle, et il convient de bien le préparer. Compte tenu de ce qu'il est possible et rentable de faire dans un premier cours, il nous apparaît difficilement justifiable de présenter à cette occasion un plan de cours « à la sauvette » et de s'esquiver ensuite sous le fallacieux prétexte « qu'il ne faut pas commencer trop raide ». À cet égard, nous aurions envie d'ajouter « oui mais encore faut-il commencer ». Ceci dit, d'un point de vue pédagogique, nous invitons à la prudence ceux et celles qui associent indubitablement l'allure et la réussite d'un trimestre entier au déroulement de leur premier cours. Pour plusieurs enseignants, l'anxiété est déjà suffisamment importante au premier cours pour qu'on ne l'augmente pas par une affirmation péremptoire, pourtant fort discutable.

L'expérience de nombreux enseignants montre qu'on peut rater plus ou moins un premier cours et par ailleurs se reprendre pour pouvoir conclure à la fin à une session d'enseignement fort réussie. À l'inverse, bon nombre d'étudiants pourraient nous entretenir de leur enthousiasme initial et de leur déception finale devant ces premier cours qui confondent promesses et mirages. Parce qu'il est un moment relationnel particulier, le premier cours ne peut pas constituer un miroir absolument fidèle de ce que sera le trimestre bien qu'il doive y tendre.

Le deuxième cours

Le *deuxième cours*, quant à lui, doit s'engager avec le souci réel d'indiquer à l'étudiant ce que pourra être le trimestre et la matière qui y sera communiquée. En fait, beaucoup plus que le premier, le deuxième cours sert à mettre la main à la pâte et à engager véritablement l'étudiant dans un processus suivi d'apprentissage. En ce sens, il apparaît tout aussi important — sinon plus — que le premier cours. Si ce dernier a été plus ou moins raté, le deuxième cours permet de procéder à des réajustements et de corriger ainsi les impressions négatives

qui auraient pu émerger du premier cours. Si, par contre, ce dernier a été réussi, le deuxième cours pourra alors valider ou confirmer les impressions positives qui en auront résulté. Voilà pourquoi ce deuxième cours mérite, au plan pédagogique, une attention toute particulière.

Le cours de mi-trimestre

Le *cours de mi-trimestre* se présente, pour sa part, comme un cours charnière entre ce qui a été fait et ce qui reste à faire. On comprendra aisément le caractère évaluatif de ce cours et son utilité pour indiquer à l'étudiant ses forces, ses faiblesses et ses chances de réussite. Que ce soit sous forme d'évaluation sommative ou formative, le cours de mi-trimestre devrait permettre une certaine mise au point, une occasion de feedbacks réciproques entre l'enseignant et ses étudiants.

Le dernier cours

Le *dernier cours* est probablement celui auquel les enseignants accordent le moins d'attention d'un point de vue strictement pédagogique. La pratique courante veut qu'il soit l'occasion de l'examen final et du « bonjour » timidement discret de l'étudiant remettant sa copie. Vu de l'extérieur, ça ressemble à un rendez-vous manqué ou à un « au revoir anticlimax ». Sans sombrer dans le pathos, peut-on convenir qu'après 45 heures et plus passées ensemble on pourrait se serrer la pince un peu plus chaleureusement ? En fait, il est pédagogiquement souhaitable, lors d'un dernier cours, de procéder à une synthèse, à un court bilan des moments d'apprentissage passés ensemble, à ce que l'on retient de ces moments, aux objectifs poursuivis, etc. Plutôt que de préparer un examen de trois heures auquel l'étudiant répondra en une heure, il conviendrait, pensons-nous, de réserver à l'intérieur de la dernière rencontre, une période pour procéder à ce bilan qualitatif, que ce soit avant ou après l'examen prévu, si examen il y a. S'il y a un intérêt à inscrire dans la mémoire de l'étudiant un quelconque souvenir du cours suivi, ne vaut-il pas mieux que ce souvenir évoque en termes qualitatifs les apprentissages réalisés plutôt qu'il s'accroche au degré de difficulté de l'examen final ?

20.2 ÉNONCÉS

Le premier cours

- Le *premier cours* est fréquemment générateur d'une anxiété plus ou moins grande selon les individus. Faute de ne pouvoir la contrôler, mieux vaut alors l'exprimer simplement quand elle est ressentie.
- Le premier cours doit servir à une connaissance réciproque des acteurs.
- Il permet l'établissement d'un climat relationnel propice à l'apprentissage. En ce sens, l'enseignant a intérêt à assurer son leadership, à démontrer sa compétence et sa motivation, à respecter les étudiants, à les écouter et à les rassurer dans la démarche qu'ils entreprennent.
- Le premier cours institue d'une façon ou d'une autre un contrat d'apprentissage. La présentation du plan de cours sert généralement à cela.
- Il cherche aussi à susciter l'intérêt et la motivation de l'étudiant pour la matière.
- Le premier cours revêt enfin une importance qui n'est toutefois pas finale.

Le deuxième cours

- Le *deuxième cours* doit engager véritablement l'étudiant dans un apprentissage suivi, le mettre concrètement à la tâche.
- Il revêt à cet égard une importance tout aussi grande que le premier, parce qu'il valide les orientations qui y ont été dévoilées et réaffirme l'engagement attendu de la part de l'étudiant.
- En conséquence, le deuxième cours devrait être minutieusement préparé et s'inscrire en continuité avec ce qui a été annoncé au premier cours.

Le cours de mi-trimestre

- Le *cours de mi-trimestre* doit nécessairement transmettre à l'étudiant une rétroaction générale sur ses apprentissages réalisés depuis le premier cours.
- Il sert aussi pour l'enseignant à recueillir un feed-back de ses étudiants. Il est étonnant à cet égard de constater que de nombreuses pratiques pédagogiques placent l'évaluation des enseignements et des enseignants à la fin des cours. Comme si les « ayants droit » devaient toujours être ceux à venir.

- Le cours de mi-trimestre devrait informer *quantitativement* les étudiants sur les apprentissages réalisés et sur leurs chances de réussite.
- Le cours de mi-trimestre devrait informer *qualitativement* les étudiants sur les apprentissages réalisés.

Le dernier cours

- Le *dernier cours* est une occasion privilégiée de « ramasser l'essentiel » avec les étudiants, et ce, en conformité avec leur projet de formation scolaire, professionnelle ou même personnelle.
- Le dernier cours doit terminer une relation professionnelle, pas un calendrier de cours.
- Le dernier cours doit chercher à laisser quelque chose : un souvenir, une trace, une idée, un message.
- En évitant les snif ! snif ! et les ostentations, le dernier cours doit dégager une sensibilité de l'enseignant à l'égard de ses étudiants.

20.3 APPLICATIONS

20.3.1 CONSEILS PRATIQUES

a) *Pour le premier cours :*

- n'hésitez pas à communiquer votre anxiété si elle vous dérange. Faites-le simplement, avec bonne humeur et sans trop d'insistance ;
- pour atténuer votre anxiété, arrivez une dizaine de minutes avant le début du cours et engagez la conversation avec les étudiants présents ou avec ceux qui arrivent. Maintenez un regard sur la classe pour vous familiariser visuellement avec la situation physique. Quand c'est possible, commencez le cours au moment où les étudiants parlent entre eux. N'attendez pas que le silence et le regard des étudiants se fassent lourds et inquisiteurs pour briser la glace. Vous risquez de geler dans votre propre élan ;
- dégagez simplement, avec humour et sans complaisance vos compétences, votre confiance et votre enthousiasme à pouvoir dispenser un cours profitable. Les étudiants aiment savoir qu'ils peuvent « compter sur leur professeur » ;

- pour favoriser un bon climat relationnel, n'hésitez pas à parler de vous, à raconter des anecdotes qui vous sont arrivées ou à témoigner d'expériences personnelles. Les étudiants apprécient les professeurs qui se démasquent, qui s'impliquent et qui se racontent avec simplicité et humour, sans narcissisme ;

- ne vous étonnez pas ni ne vous offusquez du silence des étudiants à vos questions. Ce silence est normal et attendu. Lors d'un premier cours, c'est vous qui passez l'examen, pas eux ! Ça fait partie de la « game » et, à cette occasion, vous êtes le joueur principal. Tournez plutôt leur silence en humour et poursuivez ;

- pour présenter le contrat d'apprentissage, proposez un plan de cours structuré et établissez clairement les responsabilités. Ne vous perdez pas dans une lecture exhaustive et ennuyeuse du plan de cours. Précisez les objectifs généraux, les grands thèmes du contenu, la méthodologie retenue et les modes d'évaluation appropriés. Évitez les longues bibliographies commentées ;

- évitez de faire travailler les étudiants en équipe sur le plan de cours au début d'un trimestre. Cette méthode pédagogique est risquée. Souvent, les étudiants approuveront rapidement et béatement le plan de cours, faute d'avoir les informations nécessaires pour le bonifier. Il en résultera une perte de temps dont l'économie aurait pu servir à quelque chose de plus efficace. Il apparaît généralement plus souhaitable à cet égard que l'enseignant présente lui-même le plan de cours, quitte à faire choisir les étudiants entre différentes possibilités quant aux divers éléments du cours ;

- à ce sujet, toutefois, évitez de passer le message que ce cours est exclusivement le leur et qu'il s'adaptera aux besoins de tous et chacun. Vous donnerez alors l'impression de leur proposer une coquille vide ou un cours guimauve. Les étudiants investissent en vous leurs attentes. Montrez-leur que votre cours est préparé, structuré et substantiel, sans être rigide ni trop lourd ;

- pour motiver les étudiants à ce cours, dites-leur que vous l'êtes vous-même et que leur réussite vous importe beaucoup. Présentez-leur des situations cocasses, actuelles ou problématiques qui leur sont familières et qui concernent la matière du cours. Établissez des liens

concrets entre votre cours, le programme de formation dans lequel il s'insère et les types de cheminement professionnel qu'il permet d'envisager ;

- dans la planification du premier cours, prévoyez toujours une ou des activités alternatives. Il arrive que les étudiants réservent des surprises... qui n'en sont pas toujours.

b) *Pour le deuxième cours :*

- présentez-vous au deuxième cours avec le souci d'être fidèle à ce que vous avez annoncé au premier, tant au plan de vos attitudes, de vos exigences que des apprentissages à réaliser ;
- prévoyez un exposé de 30 à 45 minutes au minimum sur le sujet prévu au contenu de cours. Les étudiants veulent savoir ce que vous savez... et ils veulent aussi constater comment vous communiquez votre matière ;
- prévoyez aussi un exercice d'une durée à peu près égale qui suscitera la curiosité et l'intérêt de l'étudiant sur la matière du cours. Les étudiants verront ainsi que vous ne voulez pas les écraser de matière et que vous voulez susciter leur participation ;
- recueillez à la fin les commentaires des étudiants sur ce « premier vrai cours » comme disent suavement ces derniers. Ils vous permettront de savoir si vous avez des chances de passer ou non la rampe par la suite ;
- confiez-leur une tâche à faire durant la semaine. Ils constateront que le cours est bel et bien commencé.

c) *Pour le cours de mi-trimestre :*

- planifiez votre trimestre d'enseignement pour qu'à la moitié de celui-ci vous soyez en mesure de remettre des résultats quantitatifs de travaux ou d'examens réalisés par les étudiants ;
- pour avoir une valeur prédictive minimale, ces résultats communiqués devraient pouvoir compter pour 30 à 40 % de la note finale ;
- quand vous communiquez ces résultats au groupe-classe, profitez de l'occasion pour procéder à un court bilan de la qualité des apprentissages observés jusque-là ;

- vous pouvez aussi joindre à cette évaluation quantitative une évaluation dite formative. Ce dernier type d'évaluation a toujours sa place dans le déroulement d'un cours ; mais il importe quand même de lui associer des résultats quantitatifs en cours de trimestre. Qu'on aime ça ou non, qu'on soit d'accord ou non avec cette approche, l'étudiant « réagit » aux points. Ces derniers sont un outil pour l'enseignant et on aurait tort de défendre in abstracto que, pédagogiquement, les points n'ont pas d'importance ;

- efforcez-vous aussi de communiquer des feed-backs individuels et précis aux étudiants. Cela peut se faire par des annotations sur les travaux des étudiants mais aussi par des pratiques pédagogiques plus souples, plus précises et moins lourdes sur la tâche de l'enseignant. Nous vous en suggérons une plus loin ;

- enfin, prévoyez un moment à l'intérieur de ce cours où les étudiants pourront eux aussi vous communiquer leur évaluation du cours et de votre enseignement. Dépendamment de leur facilité à s'exprimer, de la relation que vous avez avec eux ou du degré de précision que vous attendez de tels feed-backs, vous pouvez opter pour une discussion ad lib ou pour une cueillette d'informations plus formelle (commentaires d'équipes, questions orales à répondre, questionnaires écrits).

d) *Pour le dernier cours du trimestre :*

- idéalement, le dernier cours devrait être réservé à la synthèse ou au bilan du trimestre passé ensemble et l'examen final devrait être donné à l'avant-dernier cours. Chaque fois que vous pouvez planifier votre trimestre selon un tel achèvement, nous vous conseillons de le faire. Il faut toutefois prendre acte que le calendrier scolaire des établissements d'enseignement permet rarement une telle pratique ;

- dans le cas où ce serait possible, prévoyez par ailleurs une activité finale qui motivera les étudiants à assister au cours. Cela pourrait même se faire de façon quantitative en réservant pour le dernier cours l'évaluation de la participation des étudiants ;

- mais si vous devez absolument faire passer l'examen final au dernier cours, faites-le relativement bref de façon à vous laisser du temps pour procéder au bilan avec les étudiants ;

- pédagogiquement, il sera plus utile de procéder à un tel échange avant l'examen ;
- si vous optez pour une telle stratégie, il serait préférable de n'allouer que 20 ou 25 % de la note finale à cet examen. Un pourcentage plus élevé risquerait de générer une anxiété qui tamiserait ou inhiberait beaucoup les échanges préalables ;
- dans cet échange qualitatif que vous avez avec les étudiants, faites ressortir la perception que vous avez eue de leur groupe-classe et exprimez- leur le message principal que vous souhaitez leur laisser ;
- en évitant les salamalecs, dites-leur « Au revoir » et souhaitez-leur « Bonne Chance ». Dits humblement et sincèrement, ces mots donnent du sens à une relation.

20.3.2 EXERCICES

a) *Pour le premier cours :*

- *si vous voulez avoir un profil général des étudiants de votre classe :*

  nous vous conseillons d'élaborer un court questionnaire et de le leur faire remplir. Ce questionnaire devrait recueillir des informations entre autres sur :

  l'âge, l'année scolaire, le programme d'études, le rendement scolaire antérieur, les matières qui causent le plus de difficultés, le travail extérieur rémunéré et le nombre d'heures qui lui sont consacrées, le nombre d'heures de cours suivies durant le trimestre, le nombre d'heures consacrées aux études et au cours concerné en particulier, l'état motivationnel pour ce cours, la ou les raisons du choix du programme d'études et du cours, l'orientation professionnelle envisagée, etc.

  L'étudiant devrait répondre à ces questions sur une échelle discriminante à laquelle l'enseignant pourra joindre une ou des questions particulières s'il le désire. Un modèle de questionnaire de ce genre est présenté au **module 5** de cet ouvrage, à la page 62 ;

- *si vous voulez personnaliser davantage la prise de connaissance :*

  une multitude d'exercices sont possibles : simple appel des noms (peu efficace), présentation de chacun et en y associant le nom précédent (charivari divertissant à la

fin, fait parfois un peu cucul), présentation individuelle (intéressant mais un peu répétitif), présentation de l'un par l'autre (formule plus active mais un peu répétitive aussi).

Nous conseillons, quant à nous, à l'enseignant de défier les étudiants sur ce terrain. Chaque étudiant écrit une question qu'il désire poser à son professeur. Il écrit également une question qu'il désire que l'enseignant lui pose. Celui-ci ramasse et lit à haute voix un certain nombre ou toutes les questions qui lui sont adressées et celle que chaque étudiant s'est formulée. L'enseignant et son groupe-classe peuvent décider « d'obliger » ou non les individus à répondre à la question qu'ils se sont adressée. Les types de questions à poser dépendront de cette entente. Concrètement, l'enseignant lit une à la fois les questions qu'on lui a posées et y répond ou non selon la consigne convenue. À la fin de sa réponse, il pose la question inscrite sur son papier à l'étudiant qui l'a formulée, ce qui implique que l'étudiant s'est identifié sur le papier remis.

Cet exercice amène plusieurs situations cocasses et permet de recueillir beaucoup d'informations. Il faut toutefois poser des questions brèves qui commandent des réponses brèves ;

- *si vous voulez stimuler l'intérêt et la motivation des étudiants pour la matière :*
  - vous pouvez regrouper vos étudiants en équipes de trois ou quatre personnes et leur demander d'identifier deux ou trois situations de vie qui leur sont familières et qui leur apparaissent en rapport avec le contenu du cours. Cela fait, les étudiants formulent une question à leur sujet et l'enseignant tente d'y répondre avec le groupe-classe.

Exemple : en philosophie

1) Situation : *les rapports amoureux ;*
   question posée : *les animaux peuvent-ils s'aimer? ;*
2) situation : *le caractère obligatoire des cours de philosophie et le libre choix des étudiants ;*
   question posée : *l'autorité et la liberté sont-elles des valeurs opposées ? ;*

- vous pouvez aussi leur proposer des énigmes ou des problèmes à résoudre se rapportant au contenu du cours.

Exemple : en physique

- Placez la partie supérieure d'une bouteille vide, sans bouchon, sur le rebord d'un bureau ou d'une table de façon à ce que le goulot s'appuie sur la surface du mobilier. Soutenez d'une main la partie principale de la bouteille ;
- froissez un bout de papier de façon à ce qu'il forme une boule qui soit sensiblement plus petite que l'ouverture du goulot de la bouteille ;
- placez la boule de papier devant l'ouverture de la bouteille et demandez à un étudiant de souffler sur la boule pour que celle-ci pénètre dans la bouteille. Normalement, il ne devrait jamais y parvenir.

  Pourquoi ?

Solution : *annexe*, p. 338

b) *Pour le deuxième cours :*

- comme nous l'évoquions précédemment, nous conseillons un exposé de 30 à 45 minutes qui présente avec intérêt et actualité le premier thème prévu au contenu de cours ;
- au préalable, toutefois, nous conseillons aux enseignants de regrouper leurs étudiants en équipe de 4 ou 5 individus en les invitant à faire état de leurs connaissances intuitives de ce thème. Pour ce faire, il s'avère souvent efficace de passer par l'exercice de devinettes statistiques.

Exemple : en techniques policières

Thème : *concepts et critères de délinquance ;*

questions : *durant une année, quel pourcentage d'arrestations :*

1) a trait à des infractions au code civil ?
2) a trait à des infractions au code criminel ?
3) concerne des individus âgés entre 14 et 18 ans?
4) concerne des individus de sexe féminin ?

   etc.

Généralement entre 5 et 10 questions permettent de bien cerner les connaissances qu'ont les étudiants du sujet à traiter. Quand chaque équipe a complété l'exercice, l'enseignant confronte les chiffres obtenus avec les résultats d'études qu'il possède sur le sujet. Un exercice du genre crée de l'émulation entre les équipes et met en évidence les idées préconçues qu'entretiennent les étudiants sur un sujet donné.

c) *Pour le cours de mi-trimestre :*

- comme suggéré précédemment, vous pouvez remettre aux étudiants les résultats annotés de leurs examens ou travaux ;
- toutefois, si vous voulez échanger des feed-backs qualitatifs sur le cours et sur leur comportement à ce jour, vous pouvez bien sûr procéder par une discussion ouverte ou par quelques questions. Mais pour préciser davantage le feed-back à donner à vos étudiants, nous vous conseillons de vous préparer une petite fiche de rétroaction personnelle que vous photocopierez pour chaque étudiant. Pour que la tâche ne vous soit pas trop lourde, cette fiche ne doit pas contenir trop d'éléments et ne doit vous demander qu'une simple marque à poser. Nous vous conseillons d'utiliser une fiche à polarités, qui précise assez bien les comportements ou les attitudes à conserver et à améliorer. En voici un exemple :

Tableau 31 : exemple de fiche de rétroaction personnelle

Nom de l'étudiant : _____

Attentif	_ _ _ _ _	Distrait
Performant	_ _ _ _ _	Improductif
Motivé	_ _ _ _ _	Non motivé
Participant	_ _ _ _ _	Non participant

Dans les jours précédents, l'enseignant remplit une fiche pour chacun de ses étudiants et la lui remet au cours de mi-trimestre. Pour l'enseignant qui ne connaît pas par coeur les noms de tous ses étudiants, il y aurait lieu de remplir cette fiche en classe pendant que les étudiants s'adonnent à un travail, à une lecture ou à une discussion en atelier. Enfin, pour éviter la lourdeur de la tâche, nous conseillons bien sûr de ne vous en tenir qu'à 6 ou 7 points à évaluer. Il est bien entendu ici que cette fiche communique à l'étudiant des perceptions somme toute un peu subjectives de la part de son professeur. Nous parlons ici de rétroactions et de perceptions interpersonnelles. Les mises au point comportent souvent des éléments de cette nature. Il ne faut pas s'en outrager.

d) *Pour le cours de fin de session :*

- nous n'avons pas d'exercice à proposer. La dernière rencontre, c'est l'heure de conclure, de laisser un ou des messages, de ramasser l'essentiel. C'est aussi, et malheureusement...le temps de l'examen final. Le meilleur exercice que l'on pourrait conseiller serait peut-être celui d'accepter, quand cela vous est possible, l'invitation que ne manqueront pas de vous adresser à l'occasion vos étudiants de casser la croûte avec eux ou d'honorer Bacchus !

Lecture suggérée :

Prégent, R., ***La préparation d'un cours.*** Éd. de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, pp. 167-171.

Module 21

QUESTIONNER ET FAIRE QUESTIONNER

« Au sceptique, nulle vérité n'est révélée; au dogmatique non plus. »

M. de Certeau

21.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Un enseignant de physique demanda un jour à ses étudiants si le ciel sans nuage était bleu ? Il obtint, parmi d'autres, les deux réponses suivantes :

étudiant X : *il n'est pas bleu parce qu'il n'est qu'espace rempli de particules incolores ;*

étudiant Y : *puisque tout le monde le voit bleu, il ne peut pas être d'une autre couleur que bleu pour nous, peu importe sa vraie nature physique ;*

Chacun dans leur registre avait raison : objectivement dans le premier cas et subjectivement dans le second. Ainsi posée, la question part de principes physiques et nous mène au questionnement philosophique ad infinitum de la subjectivité-objectivité.

Les vertus du questionnement comme stratégie pédagogique ne sont plus à démontrer quand il s'agit de stimuler le développement des habiletés cognitives chez l'étudiant. Curiosité, connaissance, conceptualisation, compréhension, pensée critique, autant de fonctions que sollicite adéquatement le questionnement. Mais encore faut-il que ce dernier soit lui aussi exercé avec méthode et objectif. Si, en amenant

l'étudiant à poser des questions et à se questionner lui-même, on le place dans un déséquilibre piagétien qui amorce le véritable apprentissage, il faut que ce déséquilibre soit temporaire et qu'il mène tôt ou tard à la formation de réponses, aussi relatives soient-elles. Pour l'étudiant, la question sans réponse, c'est le miroir de son ignorance quand elle se repète ad nauseam au nom de l'éveil de la pensée critique. Pour susciter cette forme de pensée, le questionnement doit être éclairant et esquisser des suites. En ce sens, il s'avère une stratégie pédagogique particulièrement efficace.

21.2 ÉNONCÉS

- Poser une question implique d'attendre la réponse, si longue soit-elle à se manifester.
- Les questions doivent être adaptées aux capacités réelles de l'étudiant de les comprendre et d'y répondre.
- Les questions doivent être adaptées aux objectifs d'apprentissage visés. Voyez le **module 22** sur la formulation de consignes.
- Globalement, on distinguera entre les questions de connaissances (qu'est-ce que ...), les questions de compréhension (comment ...), les questions d'évaluation (que pensez-vous de ...) et les questions d'intégration (donnez une application ...).
- On fera aussi la part entre les questions à développement (réponses étendues) et les questions dites « objectives » (réponses très limitées — oui, non, etc.).
- On distinguera enfin entre les questions au groupe-classe et les questions individuelles.
- Les questions augmentent en efficacité quand elles sont suivies de sous-questions.
- Les questions augmentent en efficacité quand elles *suggèrent* des possibilités de réponses ou indiquent des pistes de réflexion. Faute de ces attributs, elles n'engendrent que la « terreur du Sphynx », selon l'expression de J. Pelletier [56].
- Les questions pièges sont faites pour les trappeurs... pas pour les pédagogues.

---

[56] Pelletier, J., *L'analyse de la question : une habileté qu'on oublie d'enseigner*. ***Pédagogie collégiale,*** vol. 3, no 1, pp. 21-25.

21.3 APPLICATIONS

21.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- En principe, recevez *toutes* les questions et accordez-leur une attention plus ou moins égale.
- Valorisez les « bonnes questions », mais ne dévalorisez pas les « mauvaises ». Transformez ces dernières en sujet d'intérêt chaque fois que c'est possible.
- Répondez, au besoin, avec humour, mais jamais avec ironie ou cynisme.
- Gardez le contact visuel avec l'étudiant qui pose une question ou y répond ; ce qui ne vous empêche pas de balayer la classe du regard si la réponse est susceptible d'intéresser tout le monde.
- Retourner la question à celui qui la pose ou à toute la classe est une technique très efficace pour faire avancer la réflexion. Dans ce cas, évitez toutefois de « piéger » l'étudiant dans sa question et aidez-le — ou la classe — à répondre à cette question.
- Évitez les questions du style « tour de table ». Vous encouragez ainsi l'émergence d'anxiété chez certains étudiants et les réponses conformistes et répétitives chez d'autres.
- Adresser une question à un étudiant en particulier peut s'avérer une excellente technique pour l'engager davantage dans un cours. Posée dans ce but, la question ne doit pas devenir une agression pour l'étudiant. Il importe dans un tel cas de formuler la question avec un peu d'humour. Par exemple :

  « *Dis-nous donc, Patrick, dans ce à quoi tu rêves présentement..., y a-t-il un exemple de ce que l'on pourrait appeler un « phénomène énergétique » ? Ton comportement en serait-il un... ?* »
- Quand vous posez des questions à toute la classe, balayez celle-ci du regard et évitez de vous attarder à des individus spécifiques, en particulier à ceux qui, habituellement, répondent à vos questions.
- Si vous voulez amener certains étudiants particulièrement muets à répondre à vos questions, évitez de leur formuler des questions qui demandent des réponses étendues. Commencez par leur adresser des questions relativement fermées qui demandent des réponses peu élaborées. Par exemple :

  « *Marie, peux-tu me nommer une émission traitant d'actualité politique à la télévision ?* »

- Donnez toujours des suites aux questions ou aux réponses des étudiants en marquant votre satisfaction, votre étonnement ou en reformulant leurs propos à la lumière de l'objet de discussion, etc. Les questions sans suite servent plus l'enseignant que l'étudiant, évitez-les.
- Conférez à vos questions un attrait particulier ou inédit. Par exemple :

  « Pourquoi notre taille est-elle plus petite au coucher qu'au lever ? »

  Solution : *annexe*, page 338

  « Pourquoi un grêlon est-il plus dur qu'un flocon de neige alors que le premier se forme à une température plus élevée que le second ? »

  Solution : *annexe*, page 338

  « Pourquoi un être humain cligne-t-il des yeux ? »

  Solution : *annexe*, page 339

21.3.2 EXERCICES

Pour susciter des réponses à ses questions ou à d'autres questions, un enseignant peut :

- poser une question à toute la classe et ne s'engager à reprendre la parole que lorsqu'il aura reçu trois réponses à ses questions. Il peut répéter le procédé à deux ou trois reprises durant le même cours en demandant que ce soit trois étudiants différents qui répondent chaque fois. Il importe ici que l'enseignant puisse supporter, au début, les silences prolongés qui ne manqueront pas de se manifester. À la longue, les étudiants prendront de l'assurance et interviendront plus fréquemment ;
- diviser sa classe en équipes de quatre ou cinq personnes et demander à ces équipes de préparer en une dizaine de minutes une question portant sur l'exposé que vient de faire l'enseignant. Ce travail fait, les questions sont posées à toute la classe et l'enseignant participe à la discussion ;
- demander à chacun des étudiants de préparer à la fin d'un cours une question qui sera susceptible d'être posée au cours suivant. Au début de ce cours, l'enseignant tire au hasard — ou selon une procédure qui répond mieux à ses objectifs — le nom de quatre ou cinq étudiants qui ont alors à formuler leur question à la classe. Cela permet aussi de faire un lien de contenu avec le cours précédent ;

- diviser son groupe-classe en trois sous-groupes de dix et demander alternativement à un des sous-groupes de préparer cinq questions (une question par deux étudiants) sur la matière vue en classe pour une semaine donnée. La semaine suivante, l'enseignant répond aux questions et, en accord avec le groupe-classe, en sélectionne un nombre approprié à retenir pour le prochain examen. Après trois semaines, une banque d'une dizaine de questions sera disponible pour fins d'examen. Ces questions auront déjà trouvé une réponse et auront été sélectionnées par l'enseignant et son groupe-classe ;

- tenir compte, dans ses modalités d'évaluation, de la participation de l'étudiant au cours. Dans ce cas, le critère « d'intervention verbale » sous forme de questions ou réponses pourra être retenu parmi d'autres. Il est important ici de noter qu'une telle évaluation échappe à « l'objectivité pure » et réfère à la capacité de l'étudiant et de l'enseignant de convenir honnêtement d'un degré de participation adéquat. Dans une telle situation, il vaut mieux évaluer si l'étudiant a donné suite à sa curiosité que s'il a fait un nombre maximal d'interventions. À la limite, trop d'interventions d'un seul individu nuisent à la participation des autres étudiants. À l'opposé, toutefois, l'absence totale d'interventions pour un cours de 45 heures indique sûrement qu'il y a place à améliorer ce procédé d'apprentissage. Les enseignants qui sont mal à l'aise avec ce type d'évaluation « négociée » auraient avantage à l'essayer concrètement pour deux ou trois trimestres quitte à s'en abstenir par la suite si cette façon de faire ne leur permet pas d'atteindre leurs objectifs ;

- demander aussi à ses étudiants, lors d'un examen, de se poser une question et d'y répondre. Attention toutefois à cette pratique. Encadrez de balises la question à poser. Méfiez-vous dans cette pratique de l'espace sidéral...

Lectures suggérées :

Wagner, M.C., ***Pratique du micro-enseignement***. Éd. Univ. de Boeck, Bruxelles, 1988, 214 p, pp. 87-92, 110-114.

Langevin, L., *Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage*. ***Pédagogie collégiale,*** vol.4, no 1, pp. 12-13.

Module 22

FORMULER DES CONSIGNES

*Dans **L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche ?**, De Vecchi et Giordan [57] citent le cas d'une Américaine qui, voulant sécher rapidement son petit chien, le brûla à mort en le plaçant dans un four à micro-ondes. Devant la tragédie, cette dame intenta une poursuite contre la compagnie de fours micro-ondes alléguant que les consignes d'utilisation de l'appareil ne précisaient pas qu'il ne fallait pas mettre d'animaux à l'intérieur de l'appareil. Elle gagna son procès !*

22.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

En situation d'apprentissage ou dans un examen, l'enseignant demande souvent à ses étudiants de « lire attentivement » la consigne ou la question. Or, il arrive que des étudiants le fassent ... et qu'ils piègent ainsi l'enseignant. Le chasseur chassé avait mal formulé sa question. En pédagogie, on lui conseillerait alors de « formuler attentivement » sa consigne !

S'il ne suffit pas d'énoncer clairement une consigne pour que le travail se fasse conformément aux objectifs et aux rendements attendus, peu de personnes contesteront en retour qu'aux consignes tordues, ambigües et indéfinies puissent correspondre des réponses ou réactions peu pertinentes. En fait, savoir lire et savoir formuler des consignes participent de constructions de l'esprit, somme toute, assez similaires. Avec la différence que l'enseignant est mieux outillé pour cette tâche que ne l'est l'étudiant. Et pourtant...

---

[57] De Vecchi, G. Y. et Giordan, A., ***L'enseignement scientifique: comment faire pour que ça marche ?*** Z'édition, Nice, 1990, 208 p., p. 11.

22.2 ÉNONCÉS

Pour être efficace, une consigne doit être :

- *claire* : en général, la clarté d'une consigne ou d'une question tient au degré de correspondance entre son énoncé et la réponse attendue. Une question est d'autant plus claire qu'elle conduit le répondant aux objectifs ou au rendement attendus, sans pour autant les lui révéler explicitement ;
- *limitée* : une consigne limitée permet au répondant de « ne pas trop en mettre » et de se centrer sur les seuls éléments demandés ;
- *critériée* : une consigne critériée mentionne les éléments attendus dans la réponse ou le comportement ;
- *adaptée aux objectifs visés* : le choix des termes et des impératifs utilisés correspond aux niveaux de compréhension visés ;
- *pertinente au contenu d'apprentissage concerné* : les consignes ou les questions placent toujours l'étudiant en relation directe avec ses apprentissages ;
- *adaptée au récepteur auquel elle s'adresse* : le choix des mots, la syntaxe, le style d'écriture, etc. doivent être accessibles, compréhensibles et évocateurs pour l'étudiant qui reçoit la consigne.

22.3 APPLICATIONS

22.3.1 EXEMPLES

a) *Consigne claire* (biologie) : *dessinez* les trois principaux organes du système digestif et *écrivez* à l'intérieur de chacun de vos dessins le nom de l'organe concerné ;

- consigne ambiguë (biologie) : *pourriez*-vous reproduire et nommer les principaux organes du système digestif ?

  Si le but de l'enseignant est de savoir si un étudiant peut identifier par leur forme et par leur nom les principaux organes du système digestif, la seconde consigne doit être considérée comme ambiguë parce que l'étudiant peut y répondre par « oui » ou par « non » et indiquer ainsi qu'il a la *capacité* ou non de reproduire et de nommer... C'est tout ce que demandait l'énoncé.

b) *Consigne limitée* (mathématiques) : écrivez la *définition* d'un triangle rectangle en mathématiques. Mentionnez par la suite les trois conditions essentielles pour qu'on obtienne une telle figure géométrique ;

- consigne illimitée (mathématiques) : qu'est-ce qu'un triangle rectangle ?

  Quand on demande à l'étudiant de *définir* ... et de mentionner par la suite les *trois* conditions ..., on circonscrit la réponse à venir, évitant ainsi que l'étudiant ne s'égare dans des explications erronées ; ce que pourrait entraîner la seconde formulation.

c) *Consigne critériée* : pour *chacun* des phénomènes physiques suivants, écrivez le *nom* de la loi physique dont il est issu, la *formule symbolique* de cette loi et *deux applications* de cette même loi que l'on rencontre *quotidiennement* à la *maison* :

phénomène 1 : doubler une voiture sur la route ;

phénomène 2 : sauter dans un fossé ;

- consigne non critériée : à quelles lois physiques réfèrent les phénomènes suivants ? Illustrez par des exemples ;

  phénomène 1 : id.

  phénomène 2 : id.

  La consigne *critériée* indique ici que l'enseignant tiendra compte dans sa correction que: **1°** *chacun* des phénomènes est examiné ; **2°** le *nom* de la loi est mentionné ; **3°** sa *formule* aussi ; **4°** *deux applications* sont données ; **5°** celles-ci ont un caractère *quotidien* et **6°** se déroulent à la *maison*. Donc, une réponse avec *six* critères. Dans le cas de la consigne *non critériée*, son caractère indéfini laisse place à une trop grande latitude, à la fois chez le répondant et chez l'enseignant. L'étudiant ne sait pas s'il doit écrire le nom ou la formule de la loi : il ne sait pas si un phénomène réfère à une seule loi ; il n'est pas certain s'il lui faut donner un ou des exemples pour chacun des phénomènes. Les risques de subjectivité ou d'inéquité dans la correction sont, par le fait même, accrus.

d) *Consigne adaptée aux objectifs visés* (taxonomie de Bloom): certains verbes sont préférables à d'autres pour formuler des consignes vérifiant l'un ou l'autre des objectifs d'apprentissage visés. Ainsi quand il s'agit de vérifier:

- les connaissances acquises : on formulera des consignes commençant par : nommer, identifier, définir, énumérer, donner, citer, etc. ;

- la compréhension : on formulera des consignes commençant par : expliquer, décrire, comparer, discuter, dire, spécifier, etc. ;
- la capacité de procéder à des applications : on formulera des consignes commençant par : illustrer, chercher, résoudre, calculer, faire, inventer, etc. ;
- la capacité d'analyse : on formulera des consignes commençant par : analyser, démontrer, prouver, étudier, élaborer, vérifier, décomposer, etc. ;
- la capacité de synthèse : on formulera des consignes commençant par : résumer, regrouper, simplifier, conclure, formuler, proposer, suggérer, etc. ;
- la capacité d'évaluer : on formulera des consignes commençant par : juger, évaluer, commenter, critiquer, examiner, interroger, que penser de, etc. ;

- consigne non adaptée aux objectifs visés (chimie) : un enseignant de chimie qui aimerait vérifier si l'étudiant *connaît* les éléments chimiques compris dans le processus de combustion devrait éviter une consigne du genre « Expliquer en quoi consiste le processus... ». Il risquerait d'amener l'étudiant à des erreurs de compréhension ou d'analyse alors que son intention n'était que de vérifier si ce dernier *connaissait* les éléments... Des verbes comme *nommer* ou *énumérer* auraient été plus adéquats.

e) *Consigne pertinente* (littérature) : si un enseignant de littérature veut vérifier dans quelle mesure l'étudiant connaît la ou les différences entre une nouvelle et un essai, il lui faudra éviter les formulations du genre: « *Selon vous*, peut-on dire qu'une nouvelle est identique à un essai ? » Il aurait fallu plutôt écrire : « *À partir de ce qui a été vu en classe...* ».

En référant à « ce qui a été vu en classe », on s'assure que l'étudiant ne s'en tiendra pas à une simple opinion personnelle, indépendante des apprentissages réalisés en classe, mais qu'il témoignera bel et bien de ces apprentissages au moyen d'une opinion qui pourra en partie être personnelle, mais élaborée en rapport avec la matière vue en classe ;

- consigne non pertinente (littérature) : voyez l'exemple précédent commençant par « Selon vous... »

f) *Consigne adaptée au récepteur* (philosophie) : répondez à la question suivante en justifiant votre réponse : peut-on donner différents sens et reconnaître différentes utilités à la vie si celle-ci n'est qu'un éternel recommencement ? ;

- consigne non adaptée au récepteur (philosophie) : discutez la symbolique du mythe de Sisyphe eu égard à une philosophie du sens et de l'existence.

Imaginez les ? et les ! qui hanteraient l'étudiant devant cette dernière consigne !

22.3.2 CONSEILS PRATIQUES

- Les consignes du type « comparer, analyser, évaluer... » doivent être utilisées avec parcimonie et accompagnées de critères à prendre en compte dans la comparaison, l'analyse...
- Le plus possible, l'enseignant privilégiera des consignes courtes. Si celles-ci doivent être explicitées, elles le seront à la lumière des énoncés présentés antérieurement.
- Dans le cas de consignes écrites, il est utile de les lire à haute voix en classe en insistant sur les mots clés. Attention toutefois aux explications verbales qui changeraient le sens ou la portée des consignes écrites.
- Quand c'est possible, validez vos consignes auprès de trois ou quatre de vos collègues, ou mieux, auprès de quatre ou cinq étudiants de votre groupe-classe.

22.3.3 EXERCICES

a) *Pour améliorer votre habileté à formuler des consignes, vous pouvez :*

- prendre un livre de recettes en diététique, choisir une recette particulière et vous exercer à y déceler les indications qui ne sont pas indispensables, celles qui sont imprécises, celles qui sont manquantes, celles qui sont impératives ou suggestives, etc. ;
- vous procurer une pièce à assembler, réaliser l'assemblage et rédiger par la suite une série d'instructions à être suivies par une personne à qui vous demanderez d'assembler une pièce de nature identique ;
- écrire une série de questions commençant par « qu'est-ce que » et les transformer en phrases impératives avec les verbes appropriés aux objectifs visés ;

- sélectionner trois mots à dénominateur commun (ex.: bouche, pied, main) et formuler une ou des consignes qui permettraient d'obtenir ces mots comme réponse. Dans le cas présent, ce pourrait être: « Nommez trois parties du corps humain qui rendent possible la préhension » ;

- en collaboration avec un de vos collègues, choisissez une dizaine de situations — pédagogiques ou autres — qui contiennent des tâches simples et précises à accomplir. (ex. : trouver un volume à la bibliothèque, expliquer les composantes d'un résumé, etc.). Pour chacune de ces situations, écrivez l'un et l'autre sur une carte les tâches à accomplir.

  Puis demandez à un troisième collègue — ou mieux à un étudiant — de lire les deux cartes qui se rapportent à la même situation identifiée. Après lecture, ce collègue ou cet étudiant vous précisera quelle carte lui permet le mieux de comprendre et d'exécuter les tâches à accomplir. Une discussion accompagne ce choix ;

- placez-vous dos-à-dos avec un de vos collègues et demandez-lui, par consignes, de reproduire un dessin que vous avez en votre possession. Notez vos consignes et comparez à la fin comment elles ont permis à votre collègue de reproduire exactement le dessin en question.

b) *Pour faire comprendre aux étudiants l'importance de bien lire les consignes et les textes, vous pouvez :*

- leur fournir un problème absurde ou insoluble et leur demander de le résoudre.

Exemple

Pierre a 30 ans et Michèle 29 ans. Ils sont mariés depuis cinq ans. Tous deux s'adonnent régulièrement à la pratique du ski et du golf depuis sept ans. Ils prennent des vacances un mois par année avec leurs enfants. Ils enseignent tous les deux à la même université depuis six ans et ont suivi leur cours collégial au même endroit. Quand Pierre avait quinze ans, il habitait sur la même rue que Michèle.

À partir de ces informations, déduisez depuis combien d'années ils se connaissent.

Ce problème est à l'évidence insoluble parce qu'il présente des informations inutiles et d'autres manquantes ;

- leur demander de classer en informations *essentielles* et *non essentielles* les composantes d'une situation donnée.

Exemple

Un entrepreneur en construction encourt, pour une semaine de travail, des frais de 2 000 $ dont 1 000 $ consacrés au salaire de ses deux employés. En considérant qu'il travaille quarante heures par semaine et que son revenu hebdomadaire avant frais est de l'ordre de 3 000 $, dites quel est son revenu hebdomadaire moyen net ?

Tableau 32 : classification d'informations essentielles et non-essentielles

Informations essentielles :	**Informations non essentielles :**
- frais par semaine de 2 000$	- entrepreneur en construction
- revenu hebdomadaire de 3000 $ avant frais	- salaire de 1 000 $ des employés
- revenu hebdomadaire net	- travail de 40 heures/ semaine
	- revenu « moyen »

- leur demander de répondre à une consigne erronée.

Exemple

Dans la phrase qui suit, dites si le participe passé souligné est accordé correctement avec son sujet :

Les soldats devraient <u>démontrer</u> plus de courage.

L'étudiant perspicace et connaisseur en grammaire aura décelé ici que le verbe *démontrer* n'est pas au participe passé mais bien à l'infinitif ;

- leur demander de souligner dans un paragraphe les verbes qui représentent une ou des tâches à faire.

Exemple

*Sachant que les travailleurs sociaux **ont** souvent **à oeuvrer** dans des milieux défavorisés et difficiles, peu d'individus s'intéressent à cette profession ; ceux qui l'exercent en ressortent souvent épuisés et, au bout du compte, c'est la société qui y perd.*

Dans cet exemple, seule l'expression *« ont à oeuvrer »* représente une tâche à faire ;

- leur demander de répondre à une consigne portant sur un exposé contradictoire :

Exemple

Les résultats d'une recherche américaine démontrent que de moins en moins de produits toxiques sont déversés dans les cours d'eau par les compagnies papetières. Pour protéger l'environnement pour les générations futures, le gouvernement en est arrivé à la conclusion que la pollution croissante des cours d'eau par les compagnies papetières devait être éliminée d'ici les dix prochaines années.

Croyez-vous que le gouvernement américain a raison de s'appuyer sur ces résultats de recherche pour intervenir en cette matière ?

Évidemment, un étudiant devrait vite demander des éclaircissements sur la situation présentée, car on y lit, d'une part, que les compagnies papetières polluent moins les cours d'eau et, d'autre part, que leur pollution est croissante. De nombreux exemples recontrés par les enseignants montrent pourtant que certains étudiants ne relèvent pas toujours ces contradictions.

Lecture suggérée :

Zakhartchouk, J.M., ***Lecture d'énoncés et de consignes.*** Éd. CRDP, Amiens, 1990, 121 p.

Module 23

UTILISER DES EXEMPLES

« Chez un Français, il y a neuf phrases générales et un exemple concret ; chez un Américain, neuf exemples concrets pour une généralité. »

J. F. Revel

23.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Ces mots satiriques de J.F. Revel, rapportés par Bellenger et cités par W.C. Wagner [58], illustrent la nécessité de recourir à des exemples quand on veut faire comprendre concrètement aux étudiants un certain nombre de principes, de règles, de théories ou de modèles. Quand il est accessible à l'étudiant, l'exemple devient une des clés principales du transfert d'apprentissages. Non seulement permet-il de rendre concret l'abstrait, mais il établit entre ces niveaux de compréhension une maïeutique qui active l'évolution des processus cognitifs chez l'étudiant. Il n'est donc pas téméraire de suggérer qu'un enseignant accorde aux exemples une importance certaine dans ses cours et qu'il leur consacre du temps. *L'exemple* ne doit ni ne peut accaparer les dix dernières secondes de la dernière demi-heure.

[58] Wagner, M.C., ***Pratique du micro-enseignement.*** Éd. Universitaires de Boeck, Bruxelles, 1988, 214 p., p. 77.

23.2 ÉNONCÉS

Pour être efficace, l'exemple devrait être :

- *préparé* : on peut, à nos risques, improviser des exemples. Cela leur confère de la spontanéité. En général, toutefois, mieux vaut les préparer et ne pas avoir de scrupules à les répéter d'une année à l'autre, au besoin;
- *utilisé avec d'autres exemples* : l'exemple *seul* « piège » l'enseignant et moule la compréhension dans un modèle étroit. Des exemples supplémentaires permettent une compréhension plus généralisée;
- *varié* : pour une même explication, des exemples différents étendent la compréhension;
- *progressif* : un degré de difficulté progressif dans la formulation des exemples favorise l'amélioration des habiletés cognitives sollicitées;
- *adapté aux représentations des étudiants* : ni trop facile, ni trop difficile, l'exemple devrait surtout être familier aux étudiants, référer à des situations qu'ils connaissent et qui les interpellent;
- *parfois accompagné d'un contre-exemple* : le contre-exemple valide la compréhension première de l'étudiant;
- *sollicité* : l'enseignant doit souvent demander aux étudiants de fournir eux-mêmes des exemples. À l'inverse, il peut présenter des exemples et demander aux étudiants d'en tirer des généralisations. Les processus cognitifs d'induction et de déduction sont ici favorisés.

23.3 APPLICATIONS

23.3.1 SITUATION

Supposons qu'un enseignant en psychologie veuille faire comprendre à ses étudiants la règle suivante :

> *dans son développement intellectuel, l'être humain passe d'abord par un mode de pensée concrète avant de pouvoir accéder à un mode de pensée plus abstraite.*

Cette règle énonce en fait que, dans le développement intellectuel de l'être humain (l'enfant), la capacité de comprendre des réalités abstraites n'est possible que si celui-ci a pu antérieurement bien comprendre l'ensemble des réalités concrètes qui l'entourent.

Examinons comment un enseignant pourrait illustrer la signification et le contenu de telle règle.

- Un exemple *préparé* :

  un enfant ne pourra comprendre ce qu'est un sentiment de tristesse (abstraction) s'il n'a pu associer antérieurement à ce terme des expériences concrètes de privation, de douleur, de punition, de pleurs, etc.

- Un exemple différent *supplémentaire* :

  un enfant ne pourra comprendre la valeur des chiffres (abstraction) que s'il a pu, au préalable, associer ceux-ci à des unités d'objets concrets.

- Un exemple *progressif* (degré de compréhension plus élevé) :

  un enfant (adolescent) ne sera en mesure de discuter des avantages et des contraintes qu'apporte la notion d'*autorité* dans une société que s'il a pu antérieurement vivre des expériences concrètes dans lesquelles l'exercice d'autorité lui apportait des avantages ou des contraintes selon les cas.

- Un exemple *adapté* aux représentations des étudiants :

  avant de pouvoir décorer son appartement selon, par exemple, un style contemporain (abstraction), un étudiant devra pouvoir associer à ce style des formes, des couleurs et des aménagements d'espace qu'il aura appris à reconnaître concrètement (lectures, visites, expérimentation, etc.)

- Un *contre-exemple* :

  un enseignant présente à ses étudiants, sous forme de symboles et de formules, diverses réactions chimiques (abstraction). Puis, pour que ses étudiants comprennent mieux de telles réactions, il leur fait expérimenter concrètement ces réactions en laboratoire à l'aide de produits de consommation usuels.

- Un exemple *sollicité* :

  un enseignant demande à ses étudiants de trouver eux-mêmes des exemples de l'ordre de ceux présentés plus haut.

Lecture suggérée :

Wagner, M.C., ***Pratique du micro-enseignement.*** Éd. Universitaires de Boeck, Bruxelles, 1988, 214 p., pp. 77-80.

Module 24
UTILISER L'HUMOUR

« À quoi reconnaît-on un motard heureux ?
Aux moustiques collés sur ses dents de devant ! »
Anonyme

24.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Jean Cocteau [59] disait que *« comme le coeur et comme le sexe, le rire procède par érection. Rien ne l'enfle qui ne l'excite. Il ne se dresse pas à volonté ».*

Effectivement, l'humour n'est pas donné à tous, bien qu'il puisse se développer dans une certaine mesure. Comme stratégie pédagogique, l'humour prend l'allure d'un vêtement : il convient à certains et pas à d'autres. Au demeurant, il faut distinguer entre les habiletés à *faire* de l'humour et à *apprécier* l'humour. Pour être humoriste, il faut pouvoir faire les deux, mais pour apprécier l'humour, point n'est besoin d'en faire.

« Comment font les éléphants pour descendre d'un arbre ?
Ils s'asseoient sur une feuille et attendent l'automne ! »

L'enseignant qui manie l'humour avec adresse possède indéniablement un atout majeur pour intéresser ses étudiants au cours et établir avec eux une relation professionnelle adaptée. Faute de maîtriser les ressources de l'humour, il apparaît au minimum essentiel que

[59] Cocteau, J., ***Dictionnaire des citations françaises***. Les usuels de Robert, Paris, 1986, 1626 p., p. 1282.

l'enseignant puisse l'apprécier à son mérite. Dans une revue des principales études visant à préciser la contribution de l'humour à l'apprentissage des étudiants, Avner [60] note qu'en général le rendement scolaire des étudiants ne semble pas être influencé — à la hausse comme à la baisse — par l'utilisation de l'humour en classe. Toutefois, celui-ci semble exercer une influence positive certaine sur le climat de la classe, l'intérêt des étudiants, leur état de stress et la discipline. Enfin, Avner rapporte une vaste étude de Witty qui consacre à l'évidence la popularité de l'humour comme qualité recherchée chez un « bon » enseignant.

> *« Qu'est-ce qui est noir le jour et blanc la nuit ?*
> *Un curé ! »*

24.2 ÉNONCÉS

- L'humour augmente la familiarité dans la relation enseignant-étudiants et fait en sorte que le premier est perçu comme moins froid et moins distant par les seconds.
- L'humour efficace exige un certain talent de comédien.
- L'humour seul ne suffit pas à une stratégie pédagogique efficace. Il est une caractéristique à conjuguer avec d'autres.

  Lu :

  > *« Si les femmes savaient combien on les regrette, elles s'en iraient plus vite ! »*
  >
  > (Sacha Guitry)

  > *« Deux personnes mariées peuvent fort bien s'aimer à condition de ne pas être mariées ensemble ! »*
  >
  > (Sacha Guitry)

- L'humour en pédagogie alimente le plaisir d'apprendre.
- L'humour préparé est aussi efficace que l'humour spontané. Tout est dans la façon de le rendre.
- L'humour est d'autant plus efficace qu'il est relié au contenu enseigné.
- L'humour permet aussi de moduler le rythme d'un cours magistral en le ralentissant au besoin.
- Enfin, l'humour associé au contenu du cours est à la fois un capteur et un générateur d'attention puissants.

---

[60] Avner, Z., ***L'humour en éducation, approche psychologique.*** Éd. ESF, Paris, 1979, 188 p., pp. 74-75.

Courrier reçu :

« Je nourris mon enfant au sein et j'ai bien du mal à joindre les deux bouts ! »

« Depuis que j'ai eu les bras coupés, je n'ai pas touché un sou et j'en suis réduit à tendre la main ! »

« Mon aînée est enceinte suite à un coup de tête ! »

(Les nouvelles perles du facteur)

24.3 APPLICATIONS

24.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Si vous n'avez pas un certain talent d'humoriste, contentez-vous d'apprécier l'humour. Celui-ci a comme particularité de se retourner contre son auteur s'il est mal rendu.
- Il ne faut pas avoir de scrupules à préparer ses temps d'humour et ses blagues, et à les répéter d'une année à l'autre pour des clientèles différentes. Pourquoi abandonner une formule efficace. À plus forte raison si vous êtes le moindrement doué en ce domaine.
- Évitez, dans la mesure du possible, l'humour cynique et sarcastique, surtout quand il vise des individus proches des étudiants ou eux-mêmes. Ce faisant, vous risquez de susciter l'hostilité à votre égard.
- Modulez vos temps d'humour. Si l'humour est utilisé en trop grande quantité et de façon concentrée, il risque de diluer l'attention au lieu de la susciter. En ce domaine, un bon dosage s'impose.
- Variez vos formes d'humour (devinettes, histoires, mimiques, métaphores, allusions, jeux de rôles, interpellations, calembours, etc.). Si vos trouvailles humoristiques tendent à se répéter dans leur forme, les étudiants risquent de s'en lasser. En d'autres termes, privilégiez l'effet de surprise autant que possible.

Petites annonces :

- *« Professeur bègue donne répétitions ! »*
- *« On demande homme pour manipuler dynamite. Doit être prêt à partir n'importe où ! »*
- *« Personnes, sachant compter jusqu'à dix, demandées pour travailler dans une fabrique de gants ! »*

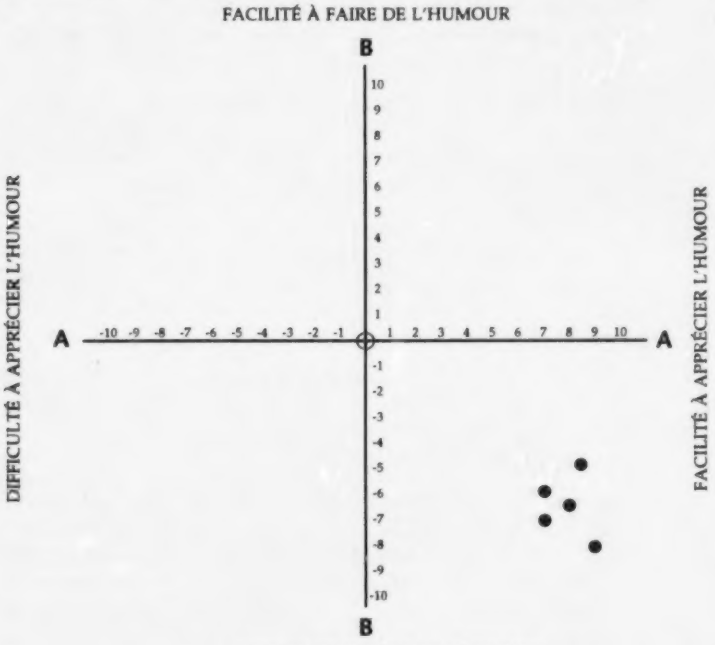
24.3.2 EXERCICES

a) *Adaptation du diagramme de Avner*

- Si vous voulez vérifier comment votre entourage ou vos étudiants évaluent votre sens de l'humour, nous vous proposons de leur faire remplir le diagramme de Avner présenté à la **figure 6**.

FIGURE 6 : diagramme de Avner : adaptation

SOURCE Avner, Z., ***L'humour en éducation, une approche psychologique.*** Éd. ESF, Paris, 1979, 188 p., p. 24.



- Ce diagramme est constitué de deux axes. L'axe A permet à l'étudiant de situer numériquement la perception qu'il a de votre capacité d'*apprécier* l'humour. L'axe B lui permet de situer numériquement sa perception quant à votre capacité de *faire* de l'humour.
- Selon les perceptions des étudiants, il s'ensuit la formation d'un nuage de dispersion dans l'un ou l'autre des quadrants du diagramme.

- Évidemment, si vous faites remplir ce diagramme par une trentaine d'étudiants, vous aurez avantage à étendre vos échelles de 1 à 10, de façon à ce que les coordonnées des étudiants ne s'entassent pas l'une sur l'autre. Une autre possibilité serait de ne pas faire remplir un même diagramme par plus de cinq étudiants comme ce fut le cas pour la **figure 6**. Celle-ci montre, par ailleurs, que les cinq étudiants considèrent que leur enseignant sait *apprécier* l'humour, mais se révèle relativement incapable d'en *faire*. Vous pourriez aussi distribuer un diagramme par étudiant pour qu'il y précise l'évaluation qu'il fait de votre humour. Il vous faudra toutefois ici transposer chacun des résultats sur un diagramme global reflétant la perception de tout le groupe-classe.
- L'enseignant qui voudrait faire remplir ce diagramme par tout un groupe-classe peut aussi n'utiliser que le seul quadrant positif-positif des axes A et B pour espacer davantage les nombres sur les échelles et permettre ainsi un nuage de dispersion plus précis. Dans un tel cas, *plus* les points du nuage de dispersion convergeraient vers le point 0 de l'angle perpendiculaire, *moins* l'enseignant ferait preuve de capacité à *apprécier* ou à *faire* de l'humour.

b) *Adaptation de la grille de Avner.*

Enfin, un enseignant peut aussi vérifier la perception qu'ont ses étudiants de ses capacités à apprécier ou à faire de l'humour à partir d'une grille semblable à celle qui est présentée à la page suivante. Dans un tel cas, il demande à chacun de ses étudiants d'indiquer par un « X » à l'endroit approprié la perception qu'il a des aptitudes de l'enseignant à utiliser l'humour dans ses cours et aussi à l'apprécier. L'utilisation d'une telle grille à tout un groupe-classe risque toutefois de créer une tendance des étudiants à répondre en relative conformité avec les réponses antérieures. La consigne devrait avertir les étudiants de cela.

Tableau 33 : grille d'évaluation du sens de l'humour : adaptation de Avner

Nb. étudiants	FAIRE DE L'HUMOUR				APPRÉCIER L'HUMOUR			
	beaucoup	assez	peu	pas	beaucoup	assez	peu	pas
1	X				X			
2				X				X
3								
4								
.								
.								
.								
.								
.								
.								

SOURCE Adapté de Avner, Z., ***L'humour en éducation, approche psychologique.*** Éd. ESF, Paris, 1979, 188 p., p. 31.

Entendu :

un commentateur de baseball américain :

« Et c'est une chandelle au champ extérieur... Windfield recule... recule... se cogne la tête contre le mur et elle roule vers le deuxième but ! »

(Peter, L.)

NOTE *Si, en lisant ce chapitre, il vous est arrivé de rire ou de sourire et que ce furent là des moments agréables, dites-vous qu'il en va de même dans un cours où l'humour est présent.*

Lecture suggérée :

Avner, Z., ***L'humour en éducation, approche psychologique.*** Éd. ESF, Paris, 1979, 188 p.

Module 25

GÉRER LA DISCIPLINE EN CLASSE

« Excuse-me... Is my teaching interrupting your conversation ? »

A.K. Mishra

« Trop peu de discipline peut à la longue être beaucoup plus néfaste que trop de discipline... »

B. Bettelheim

25.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Il y a des enseignants qui se sentent tellement mal à l'aise d'avoir à gérer la discipline en classe qu'ils ont l'impression, comme le souligne Mishra [61], de déranger leurs étudiants quand ils enseignent.

Dans un excellent ouvrage intitulé ***L'intervention éducative. Au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire,*** G. Artaud [62] rapporte, pour sa part, cette remarque de Bettelheim adressée à Neill, dans une évaluation de la célèbre expérience de Summerhill, selon laquelle l'absence de discipline ne vaudrait guère mieux que son usage abusif. Les trente dernières années en éducation nous auront fait passer d'une pédagogie autoritaire et doctrinaire à une pédagogie libertaire et permissive. Dans le premier cas, l'univocité et le conformisme des modèles régnaient en gage de continuité et de contrôle dans l'acte éducatif. Dans le second cas, le pluralisme des valeurs et leur remise en question érigée en système régnaient en gage d'agents libérateurs du moi dans ce même acte éducatif. Et, dans les deux cas, on s'est gouré !

---

[61] Mishra, A.K., ***Excuse me... Is my Teaching Interrupting your Conversation.*** Document distribué dans le cadre du colloque ACCC-AQPC, Montréal, mai 1992.

[62] Artaud, G., ***L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.*** Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 190 p., p. 58.

Beaucoup d'enseignants dans la quarantaine — de la « génération lyrique » dirait F. Ricard [63] — ont réagi contre l'autoritarisme aliénant qu'ils avaient connu en adulant la personne — le sujet — au lieu des modèles sociaux traditionnels. L'individualisme parfois anarchique qu'ils observent maintenant en classe commence à les questionner dans leur choix. Mais ils savent bien en même temps que le balancier ne peut pas et ne doit pas retourner à son pôle antérieur autoritaire. Existe-t-il une troisième voie ? Devant leur non-motivation, leur indiscipline, leur absence et leur hostilité, doit-on « laisser faire » certains étudiants sous prétexte qu'ils sont « assez vieux » pour s'occuper d'eux, qu'au collégial on n'a pas à faire de discipline, qu'on n'a pas à imposer nos modèles, de peur de s'aliéner nos étudiants... ? Ou doit-on encore ne laisser rien passer sous prétexte que, sans l'autorité, l'anarchie règne ; qu'au collégial, « c'est sérieux » : que si on perd le pouvoir on ne le reprend plus ; que certains ont besoin d'une « bonne leçon » ?

Un vieux proverbe juif dit qu'entre deux solutions il faut choisir la troisième ! Oui, il existe une troisième voie et c'est ce qu'Artaud essaie de nous démontrer.

La psychologie clinique et « développementale » fourmille de recherches qui ont prouvé le caractère aliénant et parfois dévastateur d'une autorité trop doctrinaire qui inhibe le moi auquel elle s'adresse en ne lui permettant pas d'interroger, pour sa propre gouverne, les motifs profonds et véritables des valeurs imposées. Quand il n'y a plus de place pour la créativité, il n'y a plus de place pour l'invidualité. Rien ne s'exprime parce que tout obéit. L'absence totale du doute conduit ultimement au mensonge.

À l'inverse, Artaud cite plusieurs recherches qui tendent à montrer avec force comment l'absence de *modèles structurants* pour l'enfant et l'adolescent ont à leur tour engendré des effets dévastateurs dont le moindre n'est pas l'immaturité permanente des individus éduqués dans cette perspective. On commence enfin à comprendre que *« ... ce n'est pas la transmission des valeurs en elle-même qui est source d'endoctrinement, mais le niveau de développement moral de celui qui les transmet »* [64]. Ce qui est en cause ici, c'est l'éthique même de l'éducateur. Pour citer Gabriel Marcel [65], *« ... la fidélité au principe en tant que principe est une idolâtrie »*. Nous ajouterons à cela que l'absence de principes comme principe est, par ailleurs, une *hérésie*. Parce que ces deux positions idéologiques s'excluent mutuellement, elles ne peuvent pas être adaptées efficacement à l'acte d'enseigner.

---

[63] Ricard, F., ***La génération lyrique***. Éd. Boréal, Montréal, 1992, 282 p., p. 8.

[64] Artaud, G., ***L'intervention éducative ? Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire***. Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 190 p., p. 173.

[65] Marcel, G., ***Position et approches concrètes du mystère ontologique***. Éd. Mauvelaerts, Louvain, 1967, p. 78.

Que ça lui plaise ou non, l'enseignant doit « faire de la discipline » quand le contexte l'exige. Il doit pouvoir formuler des exigences, non pour le confort d'un autoritarisme défensif, mais pour fournir aux étudiants des modèles auxquels se conformer ou auxquels se confronter. Ce n'est qu'à l'ombre de tels modèles qu'ils pourront progressivement structurer leurs propres façons de se comporter et justifier leurs conduites. Que ça lui plaise ou non, l'enseignant doit également accepter d'être contesté par des attitudes qui lui paraissent parfois menaçantes ou dérangeantes. Il doit dégager au bénéfice de ses étudiants une marge de manoeuvre nécessaire à l'expression de soi et à un examen tout aussi nécessaire des modèles imposés ou proposés.

Pour arriver à un compromis du genre, à cette troisième voie disions-nous, il faut privilégier ce qu'Imbert [66] appelle une *autorité de coopération*.

Autorité d'abord parce que, dans une classe, il n'y a pas d'acte pédagogique efficace sans une autorité *reconnue*. Nous ne parlons pas ici d'une autorité imposée et répressive. Nous parlons d'une autorité qui exerce un *pouvoir d'influence* — au sens où l'entend Meirieu [67] — et qui fonde sa légitimité sur la compétence et la capacité de l'enseignant à motiver ses étudiants à apprendre. L'autorité exercée par une personne crédible se présente comme un objet positif d'identification. En ce sens, un enseignant qui renonce à toute forme d'autorité procède à un nivellement de valeurs et de relations qui empêche l'étudiant de distinguer l'essentiel de l'accessoire, l'acceptable du non acceptable, etc. « *Quant tout est égal à tout, plus rien n'a d'importance* » disait Denise Bombardier [68]. Un enseignant qui n'influence pas ses étudiants n'en est pas un parce qu'il abdique son rôle.

Coopération ensuite parce que l'acte d'enseigner est aussi un acte *relationnel*. Il implique entre les parties — enseignant et étudiants — un consensus minimum pour que l'enseignement soit effectivement dispensé. Dès lors, il n'y a pas de discipline qui puisse être autre que relationnelle en classe. Un enseignant qui exige la ponctualité chez ses étudiants doit accepter que ceux-ci exigent la même qualité chez lui. Des étudiants qui exigent de leur enseignant des efforts constants pour que les cours soient bien préparés et intéressants doivent accepter que ce même enseignant exige chez eux une même pré-

---

[66] Imbert, F. et Imbert, A.M., ***L'école à la recherche d'une nouvelle autorité.*** Éd. Armand Colin, Paris, 1973, p. 220.

[67] Meirieu, P., ***Éduquer, un métier impossible ?*** **ou** ***« Éthique et pédagogie ».*** Actes du Congrès Collèges Célébrations 92. Collège Marie Victorin, Montréal, 1992, p. 3B3-2.

[68] Bombardier, D., ***L'admiration intellectuelle, un stimulant pour apprendre.*** Actes du Congrès Collèges Célébrations 92. Collège Marie Victorin, Montréal, 1992, p. 3A1-8.

paration et une même participation aux cours. À l'opposé d'une autorité unilatérale, la coopération fait ressortir l'intérêt commun et clarifie les liens de réciprocité dans le partage des responsabilités pour satisfaire cet intérêt commun.

On voit bien ici, à la lumière du concept d'autorité de coopération, comment peut s'exercer efficacement la discipline en classe. De façon générale, c'est essentiellement par une *pédagogie de contrat* qu'on y parvient. Nous préciserons de façon concrète cette forme de pédagogie dans les pages qui suivent.

25.2 ÉNONCÉS

- *La discipline en classe se mérite*

  La façon la plus sûre de ne pas avoir de problèmes d'indiscipline en classe, c'est d'abord de le mériter en s'assurant d'une compétence générale dans son travail.

- *L'indiscipline en classe est un comportement naturel*

  Il est naturel pour l'être humain de rire, de parler d'être réceptif à plusieurs stimuli, de bouger, etc. En conséquence, il faut faire preuve de mesure dans le degré de discipline que l'on veut instaurer.

- *Le besoin de discipline naît quand l'indiscipline dérange*

  Ce n'est pas tant la nature même du comportement qui le rend acceptable ou non, mais précisément son caractère dérangeant pour soi ou pour autrui.

- *L'indiscipline est une caractéristique de comportement, pas de personnalité*

  Il n'y a pas, au sens strict, de personnes indisciplinées ; mais il y a, par ailleurs, des comportements indisciplinés.

- *L'indiscipline est multivariée*

  Il y a divers comportements indisciplinés qui appellent des réactions différentes et mesurées.

- *L'autorité doctrinaire inhibe les apprentissages*

  Ou bien elle suscite une soumission aveugle et craintive rendant impossible toute forme d'expression de l'esprit critique; ou bien elle suscite la frustration, l'agressivité et la révolte. Dans les deux cas, l'efficacité réelle des apprentissages est compromise.

- *L'absence d'autorité ou le laisser-faire inhibe aussi les apprentissages*

  En l'absence de modèles structurants, de règles minimales à suivre, de valeurs précises auxquelles adhérer, l'étudiant se conforme au moindre effort et se satisfait du « vécu ». Dans un tel contexte, il y a peu d'apprentissages substantiels parce que le dépassement de soi n'est pas sollicité.

- *L'autorité de coopération garantit le mieux des apprentissages efficaces*

  Parce qu'elle repose sur une reconnaissance réciproque des lieux, des types et des degrés d'autorité dans la classe et parce qu'elle situe l'exercice des responsabilités mutuelles au coin d'un intérêt commun, l'autorité de coopération a généralement un effet positif sur l'efficacité des apprentissages.

- *Pour s'exercer efficacement, l'autorité de coopération doit s'appliquer dans une pédagogie de contrat*

  Cela suppose un engagement clair à poursuivre un intérêt commun, une reconnaissance partagée des limites et des exigences de cet engagement, une acceptation et un respect des suites à donner aux engagements tenus ou non tenus.

25.3 APPLICATIONS

Dans un premier temps, nous présenterons un certain nombre de conseils pratiques susceptibles d'aider l'enseignant à intervenir plus efficacement face à des comportements indisciplinés dans sa classe. Par la suite, nous esquisserons onze situations fréquentes de problèmes d'indiscipline rencontrés par les enseignants et nous formulerons quelques suggestions d'interventions pour chacune de ces situations.

25.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Au début du trimestre, repérez tout de suite du regard les étudiants dont les comportements présentent possiblement un caractère indiscipliné. Voyez le **module 5**, pp. 58-60. Retenez leurs noms, regardez-les fréquemment durant le cours et appelez-les par leurs prénoms. En d'autres termes, montrez-leur que vous les considérez autant que les autres dès le début.

- Toujours au début du trimestre, établissez de concert avec les étudiants les *règles de base* qui détermineront ce qui sera considéré comme acceptable ou non dans la classe. À cet égard, essayez de respecter les principes suivants dans la formulation de vos règles :

- les règles *non négociables* qui appellent une sanction immédiate et sévère devraient être réduites à un nombre minimum ;
- les règles *négociables* devraient permettre l'énoncé d'avertissements ou de rappels à l'ordre avant que la sanction prévue ne soit appliquée ;
- les conséquences au fait d'outreprasser les règles convenues doivent être connues *avant* ce fait ;
- assurez-vous que les étudiants souscrivent à ces règles et qu'ils s'engagent à les observer ou à subir les conséquences pour ne pas s'y être conformés. S'il vous apparaît opportun de procéder par une forme de « contrat » à cet égard, faites-le ; mais présentez alors votre approche avec mesure pour que les étudiants n'y voient pas une forme de « conscription » ;
- prévoyez des règles qui *s'appliquent à vous* également et qui vous obligent à une certaine qualité de travail. Les étudiants y verront là des signes de bonne foi et de réciprocité ;
- en général, faites preuve d'une relative souplesse pour les règles négociables et soyez ferme pour les règles non négociables ;
- consignez vos règles principales dans votre plan de cours ou dans un document annexé.

- En général, adoptez une attitude progressive dans vos réactions aux comportements indisciplinés :
  1. rappel en classe ;
  2. rencontre individuelle avec le ou les étudiants concernés si le simple rappel ne suffit pas ; dans cette rencontre, faites état, clairement mais sans animosité, de votre insatisfaction et convenez avec le ou les étudiants concernés des mesures à prendre pour l'avenir ;
  3. application de la ou des sanctions convenues si le comportement indiscipliné ne change pas.
- Tenez-vous-en le plus possible à des reproches visant des comportements précis et non pas la personne elle-même.
- De façon générale, soyez exigeant sur le travail à produire mais souple et compréhensif pour la personne et ses valeurs.
- Lors d'un rappel à l'ordre en classe, ne ridiculisez ou n'humiliez jamais les personnes concernées. Faites-le avec fermeté mais calmement.

- Il en va de même lors des mises au point avec tout le groupe-classe. À ce sujet, évitez aussi de multiplier ces mises au point sans y donner suite. Deux mises au point durant le trimestre devraient être considérées comme un maximum. Au-delà de ce nombre, votre crédibilité et l'efficacité de ces mises au point risquent d'être affectées.

- Quand vous entretenez une *très bonne* relation avec votre groupe-classe, il sera efficace à l'occasion de composer avec l'aspect « émotif » de vos étudiants. À cet égard, montrez-vous triste ou ennuyé par le fait de ne pouvoir dispenser le cours avec toute l'attention nécessaire. Une telle attitude pourra déclencher une culpabilité efficace chez des étudiants aux comportements indisciplinés. Mais attention : une telle stratégie risque aussi de diminuer votre pouvoir sur le groupe-classe. Il faut utiliser cette approche avec « finesse » et parcimonie.

- Il sera également efficace aussi de changer de place en classe les étudiants indisciplinés. Pour ce faire, il vaut mieux en avoir convenu avec eux auparavant lors d'une rencontre individuelle.

- Quand plusieurs étudiants présentent des difficultés d'attention ou des comportements indisciplinés, il sera généralement efficace d'organiser un court atelier de travail en équipe en vous efforçant de ne pas regrouper ensemble les étudiants aux comportements indisciplinés.

- Devant un ou des comportements indisciplinés qui persévèrent, *ne quittez jamais* la classe, sous réserve de force majeure (menaces, violence, etc.). Renoncez à enseigner s'il le faut, mais restez dans la classe.

- Si, d'aventure, vous deviez quitter la classe, n'y revenez qu'après une entente formelle convenue avec un groupe restreint d'étudiants dûment mandatés par le groupe-classe.

- Dans une même perspective, évitez le plus possible d'avoir à expulser un étudiant de la classe. Si vous devez le faire, c'est généralement que cet étudiant aura résisté aux rappels antérieurs. Cela suppose alors que vous l'avez déjà rencontré individuellement et que vous avez déjà convenu d'une telle sanction en cas de récidive. Il est alors dans l'ordre des choses que vous l'invitiez à sortir de la classe.

- Dans le cas extrême, mais néanmoins possible, où un étudiant refuserait de quitter la classe, rappelons-nous ce que nous avons déjà dit au **module 5**. Cessez toute activité d'ensei-

gnement, restez dans la classe et ne reprenez l'enseignement que lorsque le problème sera réglé. Précisez à l'étudiant indiscipliné et au groupe-classe qu'il appartient à l'un ou à l'autre de vous proposer une solution. Si l'étudiant indiscipliné quitte la classe, poursuivez votre cours. Si le groupe-classe quitte progressivement la salle de cours, restez en classe et, au cours suivant, refusez de commencer le cours si le problème n'est pas réglé et que l'étudiant indiscipliné est présent. Au-delà de cela, le problème est trop sérieux et vous dépasse. Il faudra recourir à une forme de médiation (coordonnateur, directeur, etc.)

- Enfin, prévoyez des modalités d'évaluation de la participation en classe. Sans être une panacée, cette stratégie aura le mérite de « récompenser » les comportements désirables et de « punir » les indésirables.

25.3.2 MISES EN SITUATION

Situation 1 :

un étudiant monopolise toute l'attention en classe par des interventions répétées lors de discussions ou de questions adressées à tous.

Interventions :

- quand vous posez des questions aux étudiants, évitez de regarder cet étudiant et restez éloigné de lui ;
- limitez la durée de ses interventions ;
- donnez la parole à d'autres et renforcez positivement leurs interventions ;
- appliquez la technique de « l'intervention unique » par laquelle un individu ne peut intervenir qu'une seule fois pour un sujet de discussion donné, et ce, jusqu'à ce que tous aient eu la possibilité de s'exprimer ;
- utilisez la technique du remue-méninges (interventions à tour de rôle) ;
- recevez les interventions ou les questions selon des critères précis. Par exemple, demandez aux *filles* seulement de s'exprimer, demandez aux étudiants *à gauche* et *à l'avant* de la classe de le faire, etc. ;
- rencontrez individuellement cet étudiant si le problème persiste.

Situation 2 :

deux ou trois étudiants parlent constamment durant votre cours.

Interventions :

- déterminez d'abord si ce comportement ne se manifeste que par des murmures à peine audibles ou s'il est vraiment dérangeant pour vous et pour le groupe-classe. Dans le premier cas, une certaine tolérance sera de mise alors que dans le second, il faudra intervenir ;
- regardez les étudiants concernés fréquemment et avec insistance ;
- rappelez-les calmement mais fermement à l'ordre ;
- tenez-vous en à deux ou trois rappels pour une même période de cours. Au-delà de cela, il faut rencontrer individuellement ces étudiants et convenir avec eux d'une façon de solutionner ce problème ; à cet égard, soyez *concret* dans les moyens à envisager et méfiez-vous des intentions pieuses ;
- avec leur accord, changez-les de place en classe ;
- tenez-vous près d'eux fréquemment quand vous enseignez ;
- prévoyez de courts ateliers en équipe où ces étudiants ne travailleront pas ensemble.

Situation 3 :

un étudiant manifeste envers vous une attitude arrogante en classe et vous réplique par des propos vulgaires.

Interventions :

- un tel comportement est tout à fait inacceptable en classe et il devrait relever des règles *non négociables* à faire prévaloir par l'enseignant ;
- exigez des excuses sur-le-champ de la part de cet étudiant ;
- s'il refuse, convoquez-le à votre bureau immédiatement après le cours pour vous expliquer avec lui. Dans ce cas, exigez des excuses de sa part avant d'amorcer la discussion ;
- s'il refuse de vous rencontrer, alors ne l'acceptez pas dans la salle de cours tant qu'il n'aura pas fait amende honorable. Assurez-vous ici que vous aurez l'appui de votre directeur pour ce faire.

Situation 4 :

un étudiant fait preuve d'une attitude tout aussi méprisante envers un autre étudiant.

Interventions :

- *même chose* que pour le cas précédent. Le mépris et le manque total de respect envers autrui ne doivent être tolérés en aucun cas en classe. Ceci dit, il faut bien sûr faire preuve de discernement dans ce que l'on qualifie de mépris ou de manque total de respect.

Situation 5 :

lors d'une discussion en équipe, les membres d'une équipe donnée ne discutent pas du sujet ou en font vite le tour.

Interventions :

- tenez-vous près d'eux, allez les voir souvent et posez-leur des sous-questions pour faciliter la discussion ;
- précisez-leur clairement ce que vous attendez d'eux ;
- exigez la remise d'un rapport écrit. Dans ce dernier cas, prévoyez avec l'ensemble de la classe que certains rapports écrits seront évalués *sommativement* sans que les étudiants ne sachent lesquels. Les étudiants aux comportements indisciplinés prendront alors leur tâche plus au sérieux ;
- informez-les qu'ils auront à rendre compte verbalement de leurs réflexions en classe ;
- procédez à une reconstitution des équipes s'il le faut ;
- rencontrez les membres de cette équipe à votre bureau ou ailleurs si la situation ne change pas.

Situation 6 :

votre façon d'enseigner est contestée par votre groupe-classe qui témoigne de l'hostilité à votre égard.

Interventions :

- dans un premier temps, faites part à votre groupe que vous avez perçu ce climat défavorable et que vous êtes prêt à recevoir tous leurs griefs ;
- écoutez attentivement les doléances de vos étudiants, notez-les sans mot dire mais exigez que ces doléances vous soient communiquées de façon respectueuse ;

- vérifiez par la suite, à l'aide d'un questionnaire approprié, si les problèmes exprimés sont partagés par l'ensemble de votre groupe-classe; assurez-vous ici que les étudiants pourront s'exprimer en toute liberté et en toute confidentialité, sans préjudice à leur égard ;
- dans le cas où l'ensemble du groupe partage les doléances exprimées, demandez aux étudiants de vous accorder une période de réflexion jusqu'au cours suivant pour que vous puissiez leur proposer des solutions concrètes ;
- demandez-leur de profiter de cette période pour esquisser à leur tour des possibilités de solution ;
- soyez clair sur ce que vous ne pouvez absolument pas changer, mais promettez-leur d'autre part que vous aurez des *compromis concrets* à leur proposer ;
- au cours suivant, négociez avec eux les compromis possibles et assurez-vous d'une compréhension commune de ces compromis.

Situation 7 :

votre groupe-classe manifeste peu d'intérêt et apparaît « non motivé ».

Interventions :

- voyez le **module 26** sur la motivation. À proprement parler, l'absence de motivation dans un groupe-classe est un problème qui dépasse de beaucoup le cas de comportements indisciplinés. Pour cela, il faut le traiter globalement. Et il ne faut pas oublier également qu'il est difficile pour un étudiant d'ordre collégial de maintenir une motivation élevée à tous ses cours.

Situation 8 :

de nombreux étudiants s'absentent à chacun de vos cours.

Interventions :

- encore ici, un tel comportement est généralement symptomatique d'un problème important dans votre façon d'enseigner ;
- il faut surtout se garder de ne rien faire sous prétexte de « ne vouloir travailler qu'avec ceux qui le veulent bien » ;
- la première stratégie à adopter est de prévoir dans votre plan de cours des modalités qui incitent à la présence en classe (méthodologie qui suscite l'intérêt, politique de présence obligatoire au cours, évaluations courtes et fréquentes, etc.) ;

- une deuxième stratégie à adopter est de faire en sorte qu'à un prochain cours les étudiants soient tous présents en classe. Vous pouvez vous en assurer en annonçant à l'avance un examen, par exemple ;
- à ce cours, vous saisissez le groupe-classe du problème et convenez avec eux des moyens concrets pour augmenter la participation et la présence aux cours ;
- quand le problème de l'absentéisme en classe concerne souvent les mêmes personnes, vous avez avantage à rencontrer individuellement ces personnes pour connaître les motifs de leurs absences et trouver une solution concrète à ce problème ;
- il ne faut pas hésiter à exiger que les étudiants soient présents en classe ni à les *pénaliser* pour leurs absences quand celles-ci dépassent les normes convenues explicitement. Au plan de la formation, l'absentéisme en classe n'est pas moins coûteux que celui au travail. Il participe d'un non-respect de ses engagements qui doit être signifié. Si un étudiant peut « réussir » un cours en ne se présentant qu'aux examens et en s'absentant des autres périodes de cours en classe, c'est que son professeur est inutile ! Ceci dit dans un contexte d'absentéisme généralisé et sans égard à une formule pédagogique particulière.

Situation 9 :

un étudiant fait autre chose que ce qui est demandé en classe (il dort en classe, il lit, il rédige un travail scolaire, etc.).

Interventions :

- un tel comportement fait partie des règles *négociables* de fonctionnement en classe. Ce qui pose problème ici, c'est le caractère *répétitif* et *dérangeant* du comportement en question et non sa nature même ;
- si le fait qu'un étudiant dorme ou lise un volume durant votre cours ne vous importune pas du tout et que cela ne dérange pas les autres étudiants, il n'y a pas lieu selon nous de faire des esclandres à cause d'un tel comportement, surtout quand celui-ci ne se produit qu'à l'occasion et pour une courte période ;
- mais si ce comportement se répète régulièrement chez le même étudiant, il faut intervenir et placer cet étudiant en situation de dissonnance cognitive: *« Ça dort mieux au lit qu'à l'école ou ça lit mieux à la bibliothèque qu'en classe, non ? Alors que fais-tu ici ? »* ;

- une intervention de cette nature doit toutefois être communiquée individuellement et pas devant le groupe-classe. Elle sera l'occasion également d'un échange entre l'enseignant et l'étudiant sur les motifs d'un tel comportement ;
- comme moyen concret d'intervention, l'enseignant peut convenir avec l'étudiant que celui-ci lui fera voir à la fin des cours les notes qu'il aura prises en classe. Cette intervention sera d'autant plus efficace si l'enseignant a pris soin d'inscrire à son plan de cours des dispositions pour évaluer la participation des étudiants au cours. Dans un tel cas, les notes fournies par l'étudiant pourront constituer un des critères à considérer pour sa participation.

Situation 10 :

un étudiant arrive fréquemment en retard et dérange les autres étudiants en entrant dans la classe.

Interventions :

- évitez tout d'abord de ne pas vous en préoccuper en continuant le cours « comme si rien ne s'était passé » ;
- *cessez de parler* et attendez que l'étudiant ait pris place avant de poursuivre votre cours. Une telle attitude placera le focus sur l'étudiant en question et l'inconfort ressenti devrait suffire pour une ponctualité future ;
- évidemment si ce retard est le fruit de circonstances tout à fait inattendues chez un étudiant habituellement ponctuel, il n'y a pas lieu de l'esquinter. Une remarque humoristique ou un signe de compréhension auront un effet probablement plus efficace et plus approprié ;
- par ailleurs, si ce comportement s'avère répétitif chez un étudiant, il sera nécessaire de faire une mise au point avec celui-ci lors d'une rencontre individuelle ;
- à cette occasion, selon les échanges que vous aurez avec l'étudiant, vous pouvez convenir avec lui :

  1° de pénaliser les prochains retards en termes de points enlevés ;

  2° qu'il attende à la pause pour entrer en classe dans le cas où il serait à nouveau en retard ;

  3° ou encore qu'il s'engage à vous faire un résumé de la matière vue en classe au moment où il était absent. En plus de lui faire étudier cette matière, cela exigera de lui un effort qui devrait suffire à engendrer plus de ponctualité dans l'avenir ;

- dans ces cas de retards *répétitifs*, ne fournissez jamais à l'étudiant les explications dont il n'a pu bénéficier en classe.

Situation 11 :

certains de vos étudiants remettent souvent leurs travaux en retard ou ne font pas les lectures demandées.

Interventions :

- assurez-vous tout d'abord que la charge de travail que vous leur demandez est « raisonnable » et donc réaliste pour l'ensemble de vos étudiants. Rappelez-vous que vous n'êtes pas leur seul enseignant ;
- cette précaution prise, une telle situation est tellement fréquente que la façon première de s'en prémunir est de prévoir explicitement dans votre plan de cours des modalités d'interventions pour les travaux remis en retard ;
- peu importe les modalités retenues, celles-ci doivent être :

  1° connues et acceptées par tous vos étudiants ;

  2° répétées régulièrement avant échéance ;

  3° appliquées avec fermeté ;
- prévoyez des modalités pouvant s'appliquer à des cas exceptionnels. Mais ces cas doivent demeurer exceptionnels. Il est inutile de prévoir des modalités que vous n'êtes pas prêt à faire respecter. Pour ces cas exceptionnels, il ne faut pas hésiter à exiger des justifications formelles de l'étudiant. Jouer à l'autruche n'est guère plus formateur que jouer à la police !

NOTES

1) *Le lecteur aura sûrement constaté que nous insistons fréquemment sur la nécessité de rencontrer individuellement le ou les étudiants aux comportements indisciplinés. Cela procède d'une constatation psychologique selon laquelle deux personnes, avec un minimum de bonne foi et poursuivant un intérêt commun, peuvent généralement mieux s'entendre en dyade que lorsque des phénomènes de groupe viennent interférer leurs positions respectives. Nous mentionnions en* **AVANT-PROPOS** *que plusieurs des problèmes pédagogiques que rencontre l'enseignant trouvent une partie de leur solution dans l'usage du bon sens et de l'intuition « raisonnable ». Il en est ainsi de l'importance des rencontres individuelles dans la solution des problèmes d'indiscipline. Habituellement, de telles rencontres portent leurs fruits et il faut se risquer à les faire, même si cela peut paraître menaçant à première vue. Rappelez-vous toutefois que, pour être efficaces, ces rencontres doivent explorer les motifs des comportements indisciplinés, d'une part, et, d'autre part, résulter en l'adoption de moyens concrets pour atténuer les comportements indésirables. Si vous vous contentez de blâmer l'étudiant à votre bureau, vous n'aurez rien réglé. Quand c'est possible, il serait même approprié qu'une telle rencontre puisse être tenue « sur un terrain neutre » à l'extérieur de votre bureau, par exemple en prenant un café à l'endroit qui s'y prête.*

2) *Le lecteur aura aussi constaté que nous n'avons pas proposé de formules magiques ou inédites pour solutionner les différents problèmes d'indiscipline mentionnés. Cela tient au fait que de telles formules ne font quand même pas pléthore et que, de toute façon, les solutions aux problèmes d'indiscipline relèvent beaucoup plus d'un certain nombre d'attitudes de base à adopter plutôt que de formules précises à appliquer. Efforts constants pour rendre le cours intéressant et motivant, respect des étudiants, formulation claire des règles de base et fermeté dans leur application, souplesse dans le cas de règles plus négociables et volonté d'impliquer l'étudiant dans la recherche de solutions à ses problèmes de discipline : voilà autant d'attitudes qui promettent des problèmes d'indiscipline beaucoup moins fréquents et plus faciles à solutionner. En cette matière, il faut savoir prendre la mesure des situations, mais aussi décider.*

Lecture suggérée :

Artaud, G., ***L'intervention éducative : au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire.*** Presses de l'Université d'Ottawa, 1989, 190 p.

NOTES

1) *Le lecteur aura sûrement constaté que nous insistons fréquemment sur la nécessité de rencontrer individuellement le ou les étudiants aux comportements indisciplinés. Cela procède d'une constatation psychologique selon laquelle deux personnes, avec un minimum de bonne foi et poursuivant un intérêt commun, peuvent généralement mieux s'entendre en dyade que lorsque des phénomènes de groupe viennent interférer leurs positions respectives. Nous mentionnions en* **AVANT-PROPOS** *que plusieurs des problèmes pédagogiques que rencontre l'enseignant trouvent une partie de leur solution dans l'usage du bon sens et de l'intuition « raisonnable ». Il en est ainsi de l'importance des rencontres individuelles dans la solution des problèmes d'indiscipline. Habituellement, de telles rencontres portent leurs fruits et il faut se risquer à les faire, même si cela peut paraître menaçant à première vue. Rappelez-vous toutefois que, pour être efficaces, ces rencontres doivent explorer les motifs des comportements indisciplinés, d'une part, et, d'autre part, résulter en l'adoption de moyens concrets pour atténuer les comportements indésirables. Si vous vous contentez de blâmer l'étudiant à votre bureau, vous n'aurez rien réglé. Quand c'est possible, il serait même approprié qu'une telle rencontre puisse être tenue « sur un terrain neutre » à l'extérieur de votre bureau, par exemple en prenant un café à l'endroit qui s'y prête.*

2) *Le lecteur aura aussi constaté que nous n'avons pas proposé de formules magiques ou inédites pour solutionner les différents problèmes d'indiscipline mentionnés. Cela tient au fait que de telles formules ne font quand même pas pléthore et que, de toute façon, les solutions aux problèmes d'indiscipline relèvent beaucoup plus d'un certain nombre d'attitudes de base à adopter plutôt que de formules précises à appliquer. Efforts constants pour rendre le cours intéressant et motivant, respect des étudiants, formulation claire des règles de base et fermeté dans leur application, souplesse dans le cas de règles plus négociables et volonté d'impliquer l'étudiant dans la recherche de solutions à ses problèmes de discipline : voilà autant d'attitudes qui promettent des problèmes d'indiscipline beaucoup moins fréquents et plus faciles à solutionner. En cette matière, il faut savoir prendre la mesure des situations, mais aussi décider.*

Module 26

ENSEIGNER ET MOTIVER

*« La motivation est davantage une question de **lucidité** que de **ludicité**. La lucidité, c'est regarder vers la lumière, c'est se faire une joie de la clarté qu'on quête.*
La ludicité, c'est faire « mumuse », se donner un plaisir des sens indépendant du sens...
Être motivé, c'est « imaginer » qu'on aura beaucoup de satisfaction quand on aura atteint son but. »

A. Guillotte

26.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

On voudrait bien, comme enseignants, que le fait de motiver des étudiants se réduise à une question de ludicité. Il suffirait de créer le plaisir, et la motivation à apprendre serait donnée par surcroît. Mais A. Guillotte [69] a raison : tout n'est pas si simple. Quand on regarde avec lucidité la question de la motivation des étudiants, on se retrouve devant un des problèmes les plus importants — sinon le plus important — qui confronte les enseignants d'aujourd'hui, voire de tout temps. Ce problème est perçu par plusieurs comme leur véritable pierre de Sisyphe.

Et ce n'est pas étonnant. La motivation par elle-même est un objet d'étude très étendu et extrêmement complexe. Une pléthore de recherches s'y sont intéressées, avec parfois des résultats contradictoires, mais aussi avec des points de convergence relativement bien identifiés.

---

[69] Guillotte, A., ***Le professeur stratège***. Les Éditions d'organisation, Paris, 1990, 174 p., p. 127.

Parce que ce sujet revêt une importance toute particulière pour l'enseignant, nous allons prendre le temps et l'espace qu'il faut pour en discuter. Nous allons également formuler de nombreux énoncés et de nombreux conseils pratiques pour aider l'enseignant à motiver davantage ses étudiants. Ce choix a comme principal inconvénient « d'en mettre pour tout l'monde » sans trop dégager de priorités. Il a, par contre, l'avantage d'offrir à l'enseignant de nombreuses façons d'aborder ce problème selon le contexte professionnel dans lequel il est vécu. À nos risques, nous avons préféré cette option.

Nous nous en voudrions d'amorcer ce module sans souligner la qualité de la documentation mise à notre disposition par M. Guy Archambault [70] lors d'une session de perfectionnement sur ce sujet. Elle nous a été d'une utilité précieuse pour cerner ce problème de la motivation des étudiants.

Quand on parle de motivation, on est inévitablement conduit à distinguer entre certains types de motivation. La distinction que l'on rencontre le plus fréquemment sur ce sujet est celle qui consiste à concevoir la motivation comme *extrinsèque* ou *intrinsèque*, selon le cas. On dira de la motivation qu'elle est *extrinsèque* quand l'élément déclencheur d'un comportement est extérieur à l'individu qui manifeste ce comportement. Essentiellement, on rencontre ce type de motivation dans la plupart des comportements conditionnés par un système de récompenses, de punitions et de renforcements. Les points qu'un enseignant accorde à la production de travaux par l'étudiant s'inscrivent souvent comme une motivation extrinsèque principale pour la réalisation de ces travaux. On dira, par ailleurs, de la motivation qu'elle est *intrinsèque* quand le comportement manifesté procure par lui-même la satisfaction ressentie ou recherchée. L'expression « le plaisir d'apprendre » rend tout à fait compte de ce type de motivation. L'étudiant qui raffine les connaissances développées dans ses cours par des discussions et des lectures complémentaires témoigne généralememt d'une motivation intrinsèque.

Par ailleurs, C. Charbonneau [71] établit une différence intéressante entre une motivation du type *général* et une autre du type *spécifique*. On est en présence d'une motivation *générale* quand l'élément déclencheur d'un comportement entraîne avec lui une série d'autres comportements qui influencent l'état général de l'individu. Quand un enseignant remet à un étudiant une mauvaise note et que ce dernier réagit par un désintéressement total à ses cours de la journée, cela témoigne d'une motivation du type général. On est en présence d'une

[70] Archambault, G., ***Motivation et apprentissage***. Notes de cours, Performa, Université de Sherbrooke, 1988.

[71] Charbonneau, C., ***La motivation. Synthèse et applications.*** Texte d'une conférence prononcée par Claude Charbonneau, Université de Sherbrooke, 1988, 171 p., pp. 143-144.

motivation du type *spécifique* quand l'élément déclencheur d'un comportememt n'engendre directement que ce comportement et quelques réactions limitées qui lui sont associées. Quand un enseignant émet une mauvaise note à un étudiant et que ce dernier exprime momentanément une déception qui se limite au travail et à une partie du cours concerné, on dira que la motivation de cet étudiant est spécifique. Cette distinction est importante parce qu'elle nous renvoie à la conception de plusieurs enseignants selon laquelle les étudiants *sont* ou *ne sont pas* motivés. Et si leur motivation ou leur non-motivation était spécifique ?

Le même auteur fait ressortir avec beaucoup d'à-propos comment plusieurs enseignants et étudiants entretiennent une conception *chaude* ou *froide* de la motivation. Pour ceux qui ont une conception *chaude*, la motivation réfère au monde des affects et du plaisir ressenti. L'enseignant qui entretient cette conception insistera beaucoup sur le climat de la classe et sur la relation avec ses étudiants. Ces derniers seront motivés à se présenter en classe parce que « le prof a belle gueule et que ses cours sont l'fun ». Pour ceux qui ont une conception *froide*, la motivation réfère à ce qui peut se comprendre, se raisonner et se résoudre. L'individu agit rationnellement en fonction de ce qu'il peut comprendre et résoudre comme situation. L'enseignant qui entretient cette conception cherchera à faire comprendre l'étudiant, à le convaincre que son intérêt réside dans tel comportement ou telle attitude. L'étudiant sera motivé à son cours dans la mesure où il comprend et traite efficacement les informations qui lui sont communiquées à ce cours.

Il importe peu ici de faire un débat théorique sur la valeur relative de ces différents types de motivation. Le sens commun et l'expérience nous enseignent d'ailleurs qu'on les retrouve tous à différents degrés dans les comportements quotidiens observés. Nous y reviendrons plus loin dans la section **ÉNONCÉS**.

Pour l'instant, examinons les principaux facteurs qui influencent la motivation chez l'étudiant. Dans un texte approfondi sur ce sujet, C. Dufresne-Tassé [72], s'inspirant de nombreux auteurs dont Hull et Piaget, montre que, de façon générale, il faut une certaine dose de tension ou d'anxiété pour qu'un comportement soit généré. Sans besoin, sans « désir de », l'étudiant ne voit pas son intérêt à agir. On comprend vite que l'enseignant informé de ce fait cherchera à éveiller chez l'étudiant ce besoin ou cette anxiété initiale. Mais plus encore, des facteurs comme l'enthousiasme de l'enseignant, la confiance qu'il a en

[72] Dufresne-Tassé, C., ***Motiver des étudiants: une intervention clinique.*** Notes de cours, Université de Montréal, 1981, 129 p., p. 16.

la valeur intrinsèque de l'étudiant, le caractère attrayant de la matière et les occasions qu'elle procure à l'étudiant d'explorer, de créer et d'apprendre sont autant de facteurs qui influencent positivement la motivation de l'étudiant quand ils sont présents dans ses cours. L'image que l'étudiant a de lui-même et sa maturité relative influencent aussi beaucoup ses comportements en classe, mais ce sont là des facteurs sur lesquels l'enseignant a moins de prise, compte tenu de l'héritage familial et social dont ils sont tributaires.

On en sait par ailleurs un peu moins sur les étudiants dits *non motivés*. En effet, les facteurs qui influencent positivement la motivation chez l'étudiant n'entraînent pas nécessairement une absence de motivation chez l'étudiant qui en est privé. Ce dernier peut entretenir une relation distante et froide avec son enseignant, avoir une image plus ou moins positive de lui-même et être motivé quand même. D'autres facteurs que ces derniers prennent alors la relève pour soutenir la motivation de cet étudiant. À l'inverse, les conditions favorables à une motivation positive chez l'étudiant peuvent être toutes réunies et on pourra néammoins observer chez un étudiant donné peu de motivation. D'autres facteurs auront alors inhibé l'effet positif des conditions prévalant. Herzberg a fait une constatation analogue en ce qui regarde la satisfaction au travail.

En fait, les facteurs qui génèrent la non-motivation chez l'étudiant sont si diversifiés et parfois si endémiques qu'ils commandent souvent un examen contextuel et à la pièce. Au demeurant, certains auteurs soutiennent qu'on ne peut pas être non motivé alors que d'autres soutiennent qu'on n'est pas obligé d'être motivé ! Pour les premiers, il y a toujours un ou des motifs à la source des comportements étudiants ; pour les seconds, l'étudiant a le droit d'être indifférent et peu impressionné par un contexte qu'il a l'impression de ne pas avoir choisi. Cette dernière position est renforcée par les travaux de plusieurs auteurs (De Charms (1968), Gurin et al. (1969), Lao (1970), Watson (1967) et Weiner (1972)) [73] qui associent aux étudiants non motivés et peu intéresés à leur réussite scolaire un lieu de contrôle souvent *externe*. Autrement dit, les étudiants non motivés expliquent généralement leur état par des facteurs extérieurs à eux du type « *c'est la faute à ou c'est à cause de* ». La tendance générale qu'ils ont à expliquer leurs conduites par des facteurs extérieurs à eux les empêche de trouver ou de susciter en eux leur propre motivation.

Enfin, une dernière question se pose dans ce bref aperçu théorique de la motivation chez les étudiants : peut-on véritablement développer cette motivation chez ces derniers ?

[73] Cité dans Dufresne-Tassé, C. [72], p. 88.

Oui bien sûr. Nous serions fort mal venu de prétendre le contraire tout en continuant d'écrire ce module ! Il existe des recettes, des trucs, des stratégies et des attitudes pour motiver davantage les étudiants. Cet ouvrage entier tend d'ailleurs à en témoigner. Mais restons lucide. Motiver des étudiants sur une base permanente ou régulière est une tâche extrêmement difficile. Nous-mêmes comme enseignants éprouvons parfois de la difficulté à démontrer un intérêt soutenu aux activités de perfectionnement auxquelles nous assistons. Et pourtant nous devrions être de ceux qui...

À l'évidence, s'il existe des recettes efficaces, elles ne sont pas pour autant magiques. Il faut cesser de fabuler là-dessus et de jouer au pédagogue gourou qui possède la sagesse de toutes les formules. Quand on veut motiver « tout l'monde tout l'temps », on trouve le temps long et chaud en classe ! Au chapitre de la motivation des étudiants, il faut avoir des attentes réalistes. Enseigner comporte sa part de frustrations comme toute autre profession. La difficulté de motiver les étudiants est une de celles-là. Mais convenir de cela ne devrait en aucun cas signifier l'acceptation passive. On peut effectivement motiver davantage des étudiants ; mais, pour cela, il faut examiner avec lucidité nos pratiques et accepter de les changer au besoin. Qui a dit qu'un enseignant motivé motive ?

26.2 ÉNONCÉS

Le lecteur retrouvera ici un condensé de certains points de convergence en pédagogie sur la motivation des étudiants, largement inspiré du texte de C. Dufresne-Tassé.

- On motive plus aisément des étudiants quand on connaît bien la matière du cours et ceux à qui on l'enseigne.
- Pour motiver, il faut susciter chez l'étudiant un besoin et un désir de combler ce besoin.
- Trop de motivation ou trop peu de motivation détériore la performance.
- La motivation augmente quand le but est perceptible et que l'on s'en approche.
- La dimension socio-affective, et principalement l'image de soi, exercent un rôle important dans la motivation.
- On peut motiver par *coopération* et par *compétition*.
- Motiver par coopération (travail en équipe, discussions, tutorat, etc.) est un peu moins efficace que par compétition au plan du rendement, mais génère par ailleurs moins d'impacts négatifs que la compétition.

- Motiver par compétition est plus efficace au plan du rendement, mais risque d'engendrer des effets négatifs, particulièrement auprès des perdants mais aussi, parfois, des gagnants.
- Utiliser la compétition pour motiver est une excellente stratégie, mais qui demande toutefois à être appliquée avec mesure et réserve. Il faut éviter de susciter l'échec pour créer la réussite !
- Plus la tâche à accomplir est difficile, plus l'anxiété augmente et moins la compétition devient efficace. Il faut alors en user avec parcimonie.
- Les étudiants qui se sentent responsables d'eux-mêmes réussissent mieux et sont plus motivés que ceux qui expliquent leur situation par des facteurs extérieurs.
- Les enseignants ont généralement tendance à attribuer aux étudiants la cause de leur non-motivation et à attribuer à leur façon d'enseigner le fait d'étudiants motivés. Ce mécanisme d'attribution externe-interne s'observe également dans un même sens chez l'étudiant.
- Utilisée de façon trop fréquente, la motivation *extrinsèque* diminue la motivation *intrinsèque*.
- Mieux vaut une motivation extrinsèque à une absence de motivation.
- La motivation extrinsèque est plus efficace chez les individus ou groupes dont la maturité et la motivation sont peu apparentes.
- La motivation extrinsèque crée des automatismes durables tant positifs que négatifs.
- Dans un contexte de pédagogie et d'éducation, on doit faire appel avec mesure à la motivation extrinsèque.
- Dans un tel contexte, idéalement, c'est la motivation *intrinsèque* que l'on devrait chercher à développer.
- Plus la motivation intrinsèque est présente, moins la motivation *extrinsèque* devient nécessaire.
- La motivation intrinsèque s'efface plus difficilement que la motivation extrinsèque.
- La motivation intrinsèque est surtout efficace chez les étudiants déjà motivés.
- En principe, on devrait d'abord chercher à développer une motivation intrinsèque que l'on soutiendra ponctuellement par des éléments de motivation extrinsèque.

- Pour être maintenue, la motivation doit être périodiquement *renforcée*.
- En général, un renforcement *positif* sera plus efficace qu'un renforcement *négatif*, sous trois conditions :
  - s'il n'est pas répété inutilement ;
  - s'il porte sur un comportement significatif pour l'individu ;
  - si l'émetteur qui le verbalise possède une crédibilité auprès du récepteur.
- Par contre, une information descriptive sur ce qui a été mal fait ou mal compris peut s'avérer très efficace quand elle indique précisément ce qui aurait dû être fait. C'est particulièrement vrai pour les étudiants motivés. Et même chez des étudiants peu motivés, l'identification descriptive des erreurs fournit au moins l'information nécessaire à de meilleurs apprentissages ultérieurs.
- Un renforcement est d'autant plus efficace qu'il arrive *tôt* après le comportement et qu'il est varié dans ses formes d'expression.
- En général, *l'échec* a un effet négatif sur la motivation.
- En général, la *réussite* a un effet positif sur la motivation.
- Les individus qui recherchent plus la réussite qu'ils ne craignent l'échec sont plus motivés que ceux qui craignent plus l'échec qu'ils ne recherchent la réussite.
- Plus l'espoir de réussite est grand, meilleur est le rendement scolaire.
- Une situation d'échec a tendance à motiver davantage les individus qui recherchent le succès et à inhiber davantage ceux qui redoutent l'échec.
- En général, c'est la moyenne de réussite des autres étudiants qui influence le plus la perception qu'a l'étudiant des causes de son succès ou de son échec.

26.3 APPLICATIONS

L'enseignant trouvera dans cette section une série de conseils pratiques susceptibles d'améliorer la motivation de ses étudiants. Nous y présentons aussi une série de courts exercices à expérimenter en classe pour les mêmes fins. Ces exercices vont de pair avec ceux qui seront présentés au chapitre suivant.

26.3.1 CONSEILS PRATIQUES

- Variez autant que possible vos stratégies et vos formules pédagogiques.
- Permettez de *courtes pauses* de détente physique et intellectuelle dans vos cours. Des pauses de 2 ou 3 minutes aux 40 minutes auront un effet bénéfique sur l'attention.
- Gardez régulièrement vos étudiants *en activité* en les faisant écrire ou parler.
- Favorisez le plus possible la réussite dans vos cours en renforçant le succès et en confiant aux étudiants des tâches qui leur sont accessibles et qui respectent par ailleurs au minimum des objectifs de formation allant croissant.
- Gardez toujours à l'esprit que, pour l'étudiant, vous êtes un modèle à imiter ou à ne pas imiter ! Essayez par conséquent d'afficher votre motivation, de l'interroger sérieusement si elle est déficiente ou, au pire, de dissimuler votre non-motivation en classe si tel est le cas.
- Quand vous avez à donner un feed-back négatif à un étudiant, donnez-lui une teneur plus *descriptive* qu'*évaluative*. Centrez-vous sur le comportement à changer plutôt que sur la personne.
- Dans le cas d'un feed-back positif, vous pouvez vous permettre, cette fois, de mettre la personne en valeur.
- Favorisez les feed-backs positifs.
- Donnez du sens à vos demandes de travaux, montrez *« à quoi ça sert »*.
- Pour les étudiants *non motivés* et indisciplinés, soyez ferme dans vos exigences et n'hésitez pas, au besoin, à recourir à des renforcements négatifs pouvant même constituer des « punitions ». Faute de motiver ces derniers, vous maintiendrez au moins la motivation des étudiants intéressés.
- Appelez les étudiants par leur prénom autant que possible.

- Structurez votre cours en précisant pour l'étudiant le ou les buts à atteindre à la fin du cours.
- Portez une attention particulière à la fin de vos cours. Même si, en principe, un cours devrait former un tout et être conclu, il sera efficace parfois de lui réserver une fin plus ou moins percutante en reprenant par exemple cette répartie d'un humoriste québécois connu : « *C'est ce que nous saurons la prochaine fois* ». Pour qu'une remarque du genre soit efficace, il faut toutefois qu'elle porte sur un sujet de *grand intérêt* pour les étudiants.
- Il faut parfois aussi pouvoir composer avec les émotions. Utiliser l'humour, se montrer triste, hausser le ton, raconter un événement émouvant, dire ce que l'on ressent face aux étudiants et leur permettre d'en faire autant à notre égard. Bien que cette tâche soit délicate et qu'il faille oeuvrer avec prudence en ce domaine, elle permet souvent d'engendrer des proximités susceptibles d'améliorer le contexte général d'apprentissage.
- À l'occasion, donnez des choix à l'étudiant sur la façon de présenter tel sujet, sur les travaux à réaliser, sur la répartition du temps d'apprentissage par sujet, etc.
- Quand vous ne pouvez fournir une réponse immédiate à une question d'un étudiant, assurez-vous de lui donner suite le cours subséquent. Les étudiants sont sensibles à ce genre d'attention.
- Au besoin, encouragez un ou des étudiants personnellement *par écrit*. Ce genre de message attentionné ne laisse pas indifférent.
- Autant que possible, fournissez des corrections précises et détaillées aux étudiants.
- Renforcez surtout les comportements souhaités et évitez de renforcer ceux qui sont « neutres » ou peu significatifs. Il ne faut pas sombrer dans la complaisance ou donner l'impression à l'étudiant qu'il peut réussir sans aucun effort.
- De façon générale, vous motiverez davantage l'étudiant en l'informant personnellement, par écrit ou verbalement, de la moyenne de son groupe et de son rang dans la classe par rapport aux résultats d'un travail donné.
- Enfin, ne changez rien à vos stratégies et formules si elles « marchent » !

26.3.2 EXERCICES : *pour mieux motiver ses étudiants*

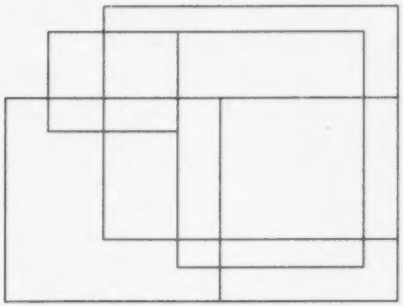
NOTE *Le lecteur trouvera au module suivant une banque d'exercices qui complètent les exemples présentés ici.*

1) Faites des activités d'éveil pour susciter l'intérêt

Ex. : en mathématiques

Dites combien de quadrilatères comporte la figure ci-dessous et expliquez la méthode suivie pour résoudre ce problème de dénombrement.

Figure 7 : problème de dénombrement



***Solution** : annexe,* page 339

SOURCE Desmeules, G., ***Propos sur la résolution de problèmes***. Éd. Beauchemin, 1992, 91 p., pp. 12-13. Reproduit avec la permission de l'auteur.

2) Suscitez les représentations que se font les étudiants d'une réalité

Ex. : en biologie

- *Décrivez* à quoi ressemble selon vous une cellule humaine au point de vue de sa nature et de ses fonctions.
- *Complétez* : je suis un rein. Je ressemble à _____. Dans la vie, je _____.

Ex. : *en physique*

- *Questionnez* : pourquoi un éclair produit-il un « coup de tonnerre » ?

***Solution** : annexe,* page 340

- *Expliquez* : comment fait un avion pour voler ?

***Solution** : annexe,* page 340

3) *Favorisez l'adoption et le suivi d'objectifs personnels tout au long de la session*

Ex. : *en sociologie*

- Demandez aux étudiants de se formuler un certain nombre d'objectifs personnels et de déterminer quelques moyens pour les atteindre.

  Ces objectifs peuvent être de divers ordres et les moyens tout aussi variés.

  Par exemple, un étudiant pourra en même temps vouloir distinguer la sociologie de la psychologie, réussir son cours avec plus de 80 % et participer activement au cours. Comme moyens, il pourrait retenir la lecture de deux textes de base en sociologie et en psychologie, l'étude et la révision de ses notes en moyenne 60 minutes par semaine pour ce cours, l'assistance à tous ses cours de sociologie et au moins une intervention de sa part dans chacun d'eux.

- Sur une feuille de suivi préparée à cette fin, l'étudiant tient à jour l'état de ses objectifs.

- L'enseignant convient avec les étudiants d'une façon de traiter périodiquement ces dossiers d'objectifs. Il pourra, par exemple, les ramasser à l'improviste et accorder un certain nombre de points à ceux qui les auront tenus à jour selon les normes convenues.

4) *Favorisez une certaine familiarité ou complicité avec vos étudiants*

- Cela peut se faire de diverses façons et dans toutes les disciplines. Le principe de base est d'élargir jusqu'à une certaine limite la zone commune de connaissances étudiants-prof.

Par exemple, vous pouvez pratiquer la technique du *journal personnel*. De façon sporadique mais assez fréquente, un enseignant se permet devant ses étudiants d'ouvrir une page de son « journal personnel ». Cette page, bien sûr, revêt un caractère humoristique et résume une anecdote, un ou des potins qui sont arrivés à l'enseignant.

Pour sa part, ce dernier s'informe auprès de ses étudiants d'anecdotes similaires déjà survenues ou encore leur réserve un temps pour communiquer — ceux qui le veulent — des expériences vécues apparentées ou non à l'intérêt du cours, selon le cas.

5) *Créez la nouveauté, l'imprévu*

Ex. : pour toutes les disciplines

Si le contexte du cours et le climat le permettent, donnez votre cours à l'extérieur à une occasion. Ainsi, en mathématiques, dans un cours portant sur la mesure, vous pouvez partir avec vos étudiants durant 60 minutes et leur demander de mesurer approximativement et intuitivement la hauteur d'un édifice, le volume d'un objet, l'étendue d'une surface, etc. Comparez les méthodes utilisées par les étudiants pour ce faire.

SOURCE Lafortune, L., ***Démythification des mathématiques***. DGEC, 1990, 190 p., pp. 56-57.

Ex. : en psychologie

- Dans un cours de psychologie sociale portant sur les diverses attitudes adoptées face à l'autorité, vous pouvez, comme enseignant, vous entendre avec une figure d'autorité quelconque (le directeur général de votre institution, un responsable de la sécurité, un représentant de l'association étudiante) pour qu'il intervienne à l'improviste dans votre cours, vous demande de sortir et s'adresse à la classe seule.
- Prévoyez une ou des modalités pour examiner avec le groupe-classe les attitudes adoptées.

6) *Lancez des défis*

Cette stratégie est efficace pour motiver des étudiants dits *non motivés* sur une base individuelle. Elle peut toutefois être appliquée à un groupe-classe également.

Ex. : en techniques de documentation

Divisez votre groupe-classe en 4 ou 5 équipes de travail et mettez au défi ces équipes de trouver à l'intérieur d'un laps de temps donné : un document authentique datant de 50 ans et plus, 5 références traitant d'un sujet limité (ex. la reproduction chez les araignées), 3 documents différents de 2000 pages, etc.

Ex.: en mathématiques

Jouez au magicien et demandez à vos étudiants de découvrir le procédé qui leur permet de toujours trouver la même et bonne réponse à une série d'opérations de calcul que vous demandez à vos étudiants de faire. Ces calculs s'établissent comme suit :

- choisissez un nombre ;
- doublez-le ;
- ajoutez 9 ;
- ajoutez le nombre choisi au départ ;
- divisez par 3 ;
- ajoutez 4 ;
- soustrayez votre nombre du départ ;
- la réponse est 7. Expliquez

SOURCE Lafortune, L., ***Démysthification des mathématiques***. DGEC. 1990, 190 p., pp. 119-121.

7) *Utilisez la récompense conditionnelle*

Accordez une récompense si seulement telles conditions ont été satisfaites.

Ex. : avec un groupe indiscipliné

Vous promettez à ce groupe que chacun de ses membres se verra accorder un bonus de 2 points si toute la période de cours se déroule de façon active et intéressée sans que des comportements indisciplinés ne viennent la perturber. Si tel n'est pas le cas, alors personne ne bénéficie du bonus.

Dans un tel contexte, la « pression » incombe aux étudiants indisciplinés qui risquent la désapprobation de la classe s'ils laissent libre cours à leur indiscipline.

NOTE *Cette pratique est soumise aux limites de la motivation extrinsèque que nous évoquions antérieurement. Pour être efficace, elle ne doit pas être répétée trop souvent avec un groupe-classe. En outre, la récompense par des points n'est pas toujours adéquate.*

Ce pourrait être, par exemple, une fin de cours abrégée dans le temps ou l'introduction d'un exercice divertissant, etc. Ce qui importe ici, c'est de ne pas faire dépendre constamment le comportement d'un groupe-classe d'une récompense donnée. Mais, à l'occasion, une telle pratique peut démontrer à vos étudiants que vous n'êtes pas insensible à leur effort d'amélioration.

8) *Favorisez chez les étudiants des activités intellectuelles exploratoires*

***Ex.** : en philosophie*

Dans une discussion sur un sujet donné, vous pouvez utiliser la technique suivante du **PMI** présentée par de Bono [74].

PMI :

- regroupez les étudiants en équipes de 4 membres ;
- demandez-leur en un temps donné de faire ressortir tous les aspects favorables ou positifs **(P)** du sujet traité ; puis, les aspects négatifs ou moins intéressants **(M)** et, enfin, ceux qui présentent un intérêt **(I)** évident, indépendamment du fait qu'on y souscrive ou pas ;
- quand la liste des **P**, des **M** et des **I** a été faite, confrontez-la avec celles des autres équipes ;
- précisez cette fois en groupe-classe les **P**, les **M** et les **I** du sujet traité ;
- enfin, faites une brève synthèse des points ressortis dans la discussion en y apportant l'éclairage adéquat. Il importe ici que les commentaires de l'enseignant, tout en ajoutant au débat, ne viennent pas créer l'impression que les étudiants ont discuté *en surface*. Remettre en cause toutes leurs idées équivaudrait à leur signifier qu'ils *n'ont rien compris* ou si peu.

Ils pourraient sortir de cette discussion avec une estime d'eux-mêmes diminuée.

[74] de Bono, E., ***Réfléchir mieux***. Éd. d'organisation, Paris, 1989, 162 p., pp. 21-27.

Ex. : en français

Pour favoriser le développement d'habiletés sémantiques, l'étendue du vocabulaire, l'association d'idées et la pensée créatrice, vous pouvez :

- choisir 8 mots au hasard dans le dictionnaire et demander aux étudiants regroupés en équipes de classer ces mots en 2 catégories de sens ou selon des critères qu'ils auront à établir pour faire ressortir le ou les dénominateurs communs.
  - assurez-vous que le sens des huit mots choisis est bien compris par tous ;
  - faites, vous aussi, l'exercice et comparez avec les résultats des étudiants ;
  - vous pouvez varier la difficulté de cet exercice en augmentant le nombre de mots choisis au hasard et le nombre de catégories de classement ;
- demander aux étudiants de choisir une situation générale (ex.: visite à l'hôpital, match de hockey, etc.). Cela fait, choisissez un mot au hasard dans le dictionnaire et demandez aux étudiants d'associer ce mot à la situation retenue dans un scénario court mais complet. Cela pourrait donner comme tâche par exemple d'élaborer une courte histoire avec les mots « lapin » et la situation « match de hockey ».

  Cet exercice favorise la pensée créatrice et l'association d'idées tout en introduisant beaucoup d'humour à l'occasion. L'enseignant qui l'utilise doit toutefois s'assurer que l'humour engendré ne se produit pas au détriment d'une pensée vraiment exploratoire.

9) Maintenez l'attention de l'étudiant

Dans un excellent petit ouvrage intitulé ***La différence qui fait la différence***, U. Aylwin [75] propose un exercice très efficace pour maintenir l'attention des étudiants durant une ou des périodes de cours.

- Préparez un questionnaire (vrai ou faux, choix multiple, phrases à compléter, etc.) qui porte sur le contenu de cours que vous vous apprêtez à donner ;

[75] Aylwin, U., ***La différence qui fait la différence***. AQPC, 1992, 114 p., p. 71.

- distribuez-le à vos étudiants avant le cours et demandez-leur d'y répondre au fur et à mesure du déroulement du cours ;
- par un bref résumé du cours, donnez à la fin les réponses qu'il fallait inscrire sur le questionnaire.

Bien qu'une telle pratique puisse servir d'évaluation formative, il sera plus efficace de lui allouer quelques points ou encore d'indiquer que parmi les questions posées certaines feront l'objet d'une évaluation sommative prochaine.

10) *Favorisez une saine compétition dans la classe*

Il existe plusieurs façons de favoriser la compétition dans une classe. Nous en avons présenté une précédemment — celle de lancer des défis ; d'autres sont présentées plus loin pour motiver tout un groupe-classe. Pour l'instant, nous aimerions vous proposer quelques précautions à prendre pour motiver un ou des étudiants par la compétition sans que cela ne produise trop d'effets négatifs sur certains de ces étudiants. Ces précautions sont suggérées par Kolesnick [76] :

- assurez-vous autant que possible que ceux qui compétitionnent sont relativement de force égale, de sorte que les deux aient une chance de gagner ;
- insistez sur l'aspect ludique de la compétition et dédramatisez-en l'issue ;
- accordez des points de façon mesurée à une telle activité. Ne liez pas la réussite du cours principalement à cette activité ;
- évaluez sommativement les performances individuelles de façon confidentielle à chaque fois que la situation s'y prête ;
- essayez d'indiquer précisément chez les gagnants et chez les perdants ce qui a été bien fait et ce qui pourrait être amélioré ;
- faites ressortir, au-delà de la réussite scolaire et de la compréhension de la matière, ce que l'étudiant peut apprendre ou conclure de lui-même dans une situation similaire.

[76] Kolesnick, W.B., ***Motivation, Understanding and Influencing Behavior.*** Allyn and Bacon, Boston, 1978. Cité par Colette Dufresne-Tassé [77], p. 25.

11) Favorisez la motivation par la coopération dans un groupe-classe

Nous proposons ici cinq formules pédagogiques qui favorisent une motivation par coopération en classe. A l'intérieur de ces exercices, on peut aussi ajouter au besoin un volet de compétition. Les quatre premiers exercices sont tirés de : P.C. Abrami et al. [77]

Le cinquième exercice est une adaptation d'une formule pédagogique présentée par J.-E. Eitington dans ***Faire participer l'apprenant***. [78]

a) **La formule COOP-COOP :** *« cooperative-cooperative »*

- Fonctionnement

  Le groupe-classe est divisé en équipes de quatre étudiants ;

  - chaque équipe choisit un sujet à présenter en classe ;
  - ce sujet est subdivisé en sous-thèmes et chaque étudiant de l'équipe est responsable de la préparation d'un de ces sous-thèmes et de sa présentation à l'équipe ;
  - au fur et à mesure de la présentation des sous-thèmes, les membres de l'équipe émettent leurs commentaires et leurs suggestions et font la synthèse des sous-thèmes présentés ;
  - cette synthèse est présentée au reste de la classe qui l'évalue avec l'enseignant.

- Avantages

  Cette formule apparentée à celle des séminaires responsabilise l'étudiant et favorise l'enrichissement mutuel.

[77] Abrami, P.C., Chambers, B. et al. ***Using Cooperative Learning***. Concordia University, Montréal, 1989, 95 p., pp. 13-53.

[78] Eitington, J.-E., ***Faire participer l'apprenant***. Éd. d'organisation, Paris, 1991, 286 p., pp. 143-144.

b) **La formule STAD :** « *student teams academic divisions* »

- Fonctionnement
  - au début du trimestre, le groupe-classe est divisé en équipes permanentes de 4 à 6 étudiants. Pour la composition des équipes, l'enseignant s'assure que celles-ci sont de force relativement égale au plan du rendement scolaire attendu. Pour ce faire, l'enseignant doit donc constituer lui-même les équipes à partir d'informations de rendement scolaire qu'il aura recueillies confidentiellement ;
  - l'enseignant convient avec les étudiants d'une proportion « X » de points de l'évaluation du cours à être consacrés au rendement individuel et collectif des équipes ;
  - périodiquement, (ex. à toutes les 2 semaines), l'enseignant pose quelques questions aux membres de chaque équipe qui y répondent individuellement. Les questions posées sont les mêmes pour tous et touchent à la matière vue en classe. Elles originent d'une banque de questions préparée à cette fin ;
  - après y avoir répondu individuellement, les membres de chaque équipe comparent leurs réponses et clarifient mutuellement leur compréhension de chaque question et réponse ;
  - ils remettent ensuite à l'enseignant une feuille-réponse qui comprend les réponses finales de l'équipe, d'une part, et les réponses individuelles initiales, d'autre part. Voyez l'exemple du **tableau 34**, à la page suivante ;
  - l'enseignant procède alors aux évaluations individuelles et à celle de l'équipe ;
  - à chaque évaluation, les résultats individuels et ceux de l'équipe sont cumulés pour obtenir à la fin un portrait du progrès individuel et du progrès de l'équipe ;

- l'enseignant qui voudrait susciter un peu plus de motivation extrinsèque entre les équipes peut introduire un volet compétitif en accordant des points en bonus pour les deux premières équipes. Il peut aussi renforcer le volet coopératif en accordant, par exemple, des points en bonus à l'équipe qui a le plus progressé durant le trimestre ou encore en fixant des seuils de rendement scolaire au-delà desquels une équipe se voit accorder des points supplémentaires quand son rendement le justifie.

- Avantages

  Cette formule encourage beaucoup l'apprentissage par coopération et responsabilise chaque membre de l'équipe. Elle pose la réussite et le dépassement comme objectifs premiers. Il faut toutefois porter une attention particulière à la composition des équipes.

Tableau 34 : exemple de feuille-réponse

QUESTIONS (choix multiple)	RÉPONSES			
	JEAN	PAUL	LUCE	ÉQUIPE
1	A	B	C	C
—	—	—	—	—
—				
—				

NOTE *Pour alléger le processus d'évaluation, l'enseignant pourra :*

- *limiter son nombre de questions ;*
- *solliciter des réponses courtes, rapides et précises ;*
- *prévoir un corrigé qu'il distribuera ou communiquera aux équipes pour qu'elles se corrigent elles-mêmes ;*
- *échanger les feuilles-réponses entre les équipes et superviser une évaluation par les pairs.*

Ces deux dernières modalités sont toutefois soumises aux prudences d'usage mentionnées dans la partie portant sur l'évaluation des apprentissages ;

c) **La formule T G T :** « *teams games tournaments* »

- Fonctionnement

  Cette formule s'apparente à la précédente, mais elle implique une véritable compétition inter-équipes ;

  - le groupe-classe est divisé en 4 équipes de 4 à 8 membres chacune, ces équipes, autant que possible, étant de force égale au plan du rendement scolaire ;
  - à 3 ou 4 reprises durant le trimestre, l'enseignant organise un « tournoi » entre les équipes sur la matière vue en classe et à partir d'une banque de questions qu'il aura préparée au préalable et distribuée aux étudiants ;
  - l'enseignant pose une question à un étudiant de l'équipe A. Si celui-ci fournit la bonne réponse, il procure 1 point à son équipe et enregistre ce point à sa fiche individuelle. S'il ne peut répondre correctement à la question, l'enseignant pose la même question à un étudiant de l'équipe B déjà « pairé » avec l'étudiant de l'équipe A à qui était adressée la question. Si l'étudiant de l'équipe B ne peut répondre lui aussi à la question, alors tous les étudiants de l'équipe A peuvent se consulter et convenir d'une réponse ;
  - dans cette formule, chaque étudiant d'une équipe est « pairé » avec un étudiant de l'équipe adverse, autant que possible de force égale ;
  - tous les étudiants sont tour à tour interrogés ;
  - en principe, on essaie d'adresser un nombre égal de questions à tous les étudiants ;
  - pendant que deux équipes s'affrontent, l'enseignant essaie de maintenir l'attention des deux autres équipes en les faisant voter, par exemple, sur l'exactitude de la réponse ou en leur demandant de trouver la réponse juste si aucune des équipes ne l'a fait ;
  - l'enseignant est l'arbitre qui juge de l'exactitude des réponses ;
  - à la fin du « tournoi », chacun des membres des équipes remet sa fiche individuelle de résultats, et un bonus est accordé à l'équipe gagnante.

- Avantages

  Cette formule génère beaucoup de motivation et d'animation dans la classe. Elle responsabilise aussi chacun des membres des équipes. Elle demande par ailleurs de porter attention à la composition des équipes. Il faut toutefois éviter de la répéter trop souvent durant le trimestre pour ne pas en banaliser les effets.

d) **La formule JIGSAW**

- Fonctionnement
  - Toutes les équipes se voient attribuer un même sujet d'étude. Ce sujet est divisé en sous-thèmes et chaque étudiant de chaque équipe a à investiguer un sous-thème donné ;
  - les étudiants des différentes équipes qui travaillent sur le même sous-thème se rencontrent à une ou deux reprises pour échanger leurs informations ;
  - par la suite, chaque étudiant informe son équipe des données recueillies sur le sous-thème concerné ;
  - l'équipe rédige alors un travail global sur le sujet et ses différents sous-thèmes ;
  - l'enseignant aura, au préalable, convenu avec son groupe-classe du produit final. Chaque équipe, par exemple, pourrait présenter oralement son travail en classe. L'enseignant pourrait, d'autre part, exiger qu'un rapport d'équipe lui soit remis par écrit. Il pourrait aussi demander que les étudiants des différentes équipes, ayant travaillé sur un même sous-thème, lui remettent un rapport écrit.

- Avantages

  Cette formule crée une synergie importante dans tout le groupe-classe en mettant à profit l'ensemble des ressources et des compétences de la classe. La qualité du travail produit est généralement très manifeste.

e) **Le travail « en aquarium »**

- Fonctionnement
  - Le groupe-classe est divisé en 4 équipes de 8 personnes ;
  - chacune des équipes est à son tour séparée en deux sous-équipes A et B ;
  - pendant que l'équipe A procède à la discussion suggérée ou à l'exécution de la tâche demandée, l'équipe B observe le fonctionnement de l'équipe A et note toutes les observations qu'elle juge utile de recueillir par rapport au fonctionnement de l'équipe. Ces observations peuvent concerner autant la forme que le fond de la situation étudiée. L'enseignant peut à cet égard fournir une grille d'observation préalable ;
  - par la suite, les rôles sont inversés et l'équipe A observe l'équipe B ;
  - cette étape terminée, les équipes A et B mettent en commun leurs observations et les résultats de leur travail. Ceux-ci sont comparés aux résultats des équipes A' et B' de l'autre groupe de la classe ;
  - l'enseignant peut décider, selon les objectifs poursuivis, du traitement et du type d'évaluation à faire du travail global réalisé.
- Avantages
  - En plus de la dimension coopérative amenée par cette formule, celle-ci motive l'étudiant à performer aux yeux de ses pairs et encourage également une attention soutenue au cours par le travail d'observation qui lui est demandé ;
  - pour être utilisée avec succès, cette formule exigera de la part de l'enseignant, au début, des consignes et des exigences précises à faire respecter : comme, par exemple, interdire que tout membre de l'équipe A communique avec un membre de l'équipe B durant le travail en équipe. Faute d'exigences précises, un climat d'indiscipline peut prévaloir dans une telle formule.

NOTE *L'application des différents conseils et exercices présentés dans ce module devrait en principe favoriser une hausse de motivation générale dans un groupe-classe. Nous les avons formulés à titre de suggestions et il appartient, bien sûr, à chaque enseignant de les sélectionner et de les adapter en fonction de son contexte de cours. Dans le prochain module, nous vous présentons une trentaine d'autres exercices susceptibles d'influencer positivement, mais à divers degrés, le fonctionnement de vos groupes-classes.*

Lectures suggérées :

Aylwin, U., ***La différence qui fait la différence.*** AQPC, 1992, 114 p.

Eitington, J.-E., ***Faire participer l'apprenant.*** Éd. d'organisation, Paris, 1991, 286 p.

Module 27

UTILISER ET VARIER LES EXERCICES PÉDAGOGIQUES

« ... l'effet principal du jeu, et qui le met au rang des institutions les plus précieuses, c'est qu'il force les hommes à se regarder. »

De Maistre

27.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Un vieux proverbe romain prétend que *si les hommes savaient jouer, ils ne sauraient travailler*. Entre le travail-labeur et le jeu-plaisir, comment choisir rationnellement le premier ? Évidemment, des contraintes inhérentes aux lois du développement personnel et de l'organisation sociale font en sorte que ce choix absolu ne se pose jamais en termes aussi dichotomiques.

Il n'en ressort pas moins que l'apprentissage scolaire s'exerce de façon permanente dans ce mouvement pendulaire allant de l'effort laborieux au plaisir ludique et inversement. Si de nombreux pédagogues soutiennent qu'on apprend mieux et plus dans le plaisir, d'autres, sûrement tout aussi nombreux, affirment que l'apprentissage scolaire ne va pas sans effort et sans contrainte.

Dans un rapport publié en 1976, Coulombe, Gauthier et al. [79] ont dressé un inventaire exhaustif de 122 activités d'apprentissage détaillées selon une série de critères d'utilisation. Nous référons le lecteur à ce document pour une connaissance globale de ces activités.

---

[79] Coulombe, P.P., Gauthier, R. et al., ***Inventaire descriptif des activités d'apprentissage***. AIES, Montréal, 1976, 301 p.

Nous avons retenu 22 d'entre elles, auxquelles nous en avons ajouté 8 autres qui présentent, à notre avis, une dimension plus ou moins originale ou ludique susceptible d'intéresser l'étudiant dans les apprentissages visés. Nous vous les proposons comme formules pédagogiques supplémentaires à ajouter à votre coffre d'outils, au besoin.

27.2 ÉNONCÉS

- Les exercices pédagogiques servent à *intéresser* l'étudiant, pas à le distraire.
- Ils facilitent l'*intégration* des savoirs et des apprentissages.
- Ils s'appuient sur de nombreux résultats de recherche en pédagogie et en apprentissage selon lesquels c'est véritablement l'étudiant qui construit ses apprentissages ; l'enseignant étant plus un médiateur ou un facilitateur.
- Les exercices pédagogiques exigent un travail soigné de préparation.
- Ils demandent à l'enseignant d'être « près » de ses étudiants, de les « coacher » et d'animer la séance.
- Ils exigent toujours d'être *conclus*. Il revient généralement à l'enseignant de commenter les résultats de l'exercice.

27.3 APPLICATIONS

27.3.1 EXERCICES

1. *L'activité libre*

Les étudiants sont regroupés en équipes et peuvent « faire tout ce qu'ils veulent » à la condition de réaliser une activité — ou une création — pertinente au cours. Ils doivent revenir en classe avant la fin du cours pour rendre compte de leur activité.

a) **Utilité :**

- permet de vérifier la créativité des étudiants, leur motivation et leur aptitude à générer et à structurer eux-mêmes leur contenu d'apprentissage.

b) **Exemples :**

- le caractère très peu défini d'une telle formule permet de multiples possibilités d'action applicables à tous les cours.

NOTE *Dans une telle formule, le retour en classe et les feed-backs de l'enseignant sont incontournables. Sans eux, une telle formule devient la plupart du temps contre-indiquée au plan pédagogique.*

2. *L'affiche*

Sous forme de dessin ou de lettrage, les étudiants ont à créer une affiche ou une réclame publicitaire sur un thème relatif au cours. Ils doivent accompagner leur affiche d'un message écrit.

a) **Utilité :**

- favorise l'imagination, la créativité, la compréhension d'un ou d'objectifs particuliers, la synthèse et l'intégration personnelles.

b) **Exemples :**

- *en techniques de diététique* : faites concevoir une affiche sur les composants nutritifs d'un régime alimentaire équilibré ;
- *en économie* : faites concevoir une affiche sur la tenue d'un colloque portant sur l'équilibre à atteindre entre les besoins de consommation et la disponibilité des ressources.

3. *L'association libre*

Les étudiants laissent émerger les idées, les images ou les mots que leur suggèrent un événement, une situation, un thème ou tout autre stimulus.

a) **Utilité :**

- permet d'accéder aux préjugés, aux stéréotypes, aux idées préconçues et aux représentations spontanées que se font les étudiants d'une réalité.

b) **Exemples :**

- *en sciences politiques* : faites écrire spontanément les mots, les idées ou les images qui viennent à l'esprit des étudiants quand est prononcé le mot « gouvernement » ;
- *en techniques de travail social* : faites écrire spontanément les mots, les idées ou les images qui vous viennent à l'esprit quand sont prononcés les mots « bénéficiaire d'aide sociale ».

NOTE *L'utilisation d'un tel exercice, individuel ou en groupe, commande que l'enseignant fasse respecter la consigne d'un silence total. Elle commande aussi chez l'enseignant une bonne capacité de réagir aux représentations des étudiants et de les comparer pédagogiquement aux siennes.*

---

4. *La carte*

Les étudiants ont à reproduire d'une façon précise et détaillée une réalité physique ou humaine selon sa propre configuration.

a) **Utilité :**

- favorise l'expression de connaissances théoriques et le souci de fidélité dans la représentation de ces connaissances.

b) **Exemples :**

- *en géographie* : faites reproduire la carte des concentrations ethniques dans la ville de Montréal ;
- *en biologie* : faites reproduire la carte des aires cérébrales de l'hémisphère gauche du cerveau.

5. *Le cas limité*

Regroupés en équipes de quatre ou cinq personnes, les étudiants ont à discuter et à prendre des décisions rapides sur des cas très circonscrits.

a) **Utilité :**

- favorise l'esprit décisionnel et le sens de la nuance dans les jugements personnels. Bon exercice pour stimuler la réflexion, l'écoute et l'empathie.

b) **Exemples :**

- *en techniques policières* :

  soumettez les cas suivants :

  - vous êtes agent de police et vous interceptez votre épouse en état d'ébriété au volant.

    Que faites-vous ? ;

  - vous interceptez un conducteur qui roule au-delà de la limite permise. Il vous informe qu'il va reconduire son épouse à l'hôpital parce que celle-ci va accoucher sous peu.

    Que faites-vous ? ;

- *en techniques de services de garde* :

  soumettez les cas suivants :

  - vous en êtes à votre quatrième jour comme éducateur(trice) dans une garderie et vous assumez la responsabilité d'un groupe de cinq enfants de 3 à 4 ans. Parmi eux, un enfant refuse systématiquement de s'intégrer au groupe et vous témoigne de l'hostilité. Comment réagissez-vous ? ;

- un de ces enfants en frappe un autre intentionnellement avec un bâton et lui inflige ainsi une blessure relativement sérieuse (ecchymose prononcée). Comment réagissez-vous ?

6. *Le casse-tête*

Les étudiants rassemblent en une image complète ou en un tout cohérent divers éléments constitutifs d'un événement, d'une scène, d'une théorie ou d'une réalité quelconque.

a) **Utilité :**

- favorise le développement d'une pensée associative et la capacité de l'étudiant à faire des liens entre divers éléments d'une situation. Permet aussi de développer la connaissance de diverses propriétés d'un ensemble à partir des différences et des ressemblances entre ses éléments.

b) **Exemples :**

- *en biologie* : à partir de diverses images incomplètes apparaissant sur des cartes, faites reproduire le schéma d'un squelette humain ;
- *en arts appliqués* : faites reproduire ou créer une oeuvre artistique abstraite à partir de formes indéfinies et découpées.

NOTE *Les enseignants qui voudraient utiliser cette formule auraient avantage à développer progressivement leurs propres images ou situations à compléter pour leur conférer plus de pertinence. Le temps investi à développer ce matériel vaudra bien celui consacré à la préparation des cours magistraux pas toujours efficaces.*

7. *Le champ de force*

Les étudiants départagent systématiquement, oralement ou par écrit, les arguments favorables et défavorables à une réalité pertinente au contenu de cours, et ce, dans le but d'une réflexion ou d'une prise de position personnelle.

a) **Utilité :**

- approche efficace pour la prise de décision et la résolution de problèmes. Permet de clarifier des situations complexes et développe l'esprit objectif.

b) **Exemples :**

- *en soins infirmiers* : faites dresser un tableau des avantages et des inconvénients de la reconnaissance officielle des sages-femmes dans la pratique d'accouchements au Québec ;
- *en administration* : faites dresser un tableau des avantages et des inconvénients d'un modèle de gestion participative dans la grande entreprise.

NOTE *Le recours à un tel exercice sera profitable si l'enseignant a pris soin de recueillir au départ des opinions spontanées des étudiants sur le sujet et qu'il les confronte à la suite de l'exercice. L'enseignant devrait lui aussi « se prononcer » à la fin, quitte à le faire avec une nécessaire prudence pédagogique.*

8. *La classification*

Les étudiants regroupent, selon un ordre donné (catégories, séries, intervalles, caractéristiques communes, etc.), divers éléments d'une situation d'apprentissage proposée.

a) **Utilité :**

- tout comme dans le cas du casse-tête, cet exercice permet le développement d'une pensée associative, d'une perspicacité dans la saisie de différences et de ressemblances. Il permet aussi le développement d'une pensée ordonnée et structurée.

b) **Exemples :**

- *en psychologie* : faites regrouper les comportements identifiés dans une situation selon qu'ils se rapportent principalement au développement physique, intellectuel, affectif ou social ;
- *en techniques de la documentation* : faites regrouper cinquante documents de bibliothèque sélectionnés au hasard en trois catégories principales. Il revient aux étudiants de formuler les critères de catégorisation.

9. *La comparaison*

Les étudiants font ressortir les différences, les ressemblances, les particularités et les généralités pouvant se dégager de deux objets ou plus d'apprentissage donnés.

a) **Utilité :**

- permet le développement d'une pensée associative et différentielle. Favorise aussi le sens de l'observation, de l'analyse et de la critique.

b) **Exemples :**

- *en architecture* : à partir de photos de maisons, faites dresser un tableau comparatif des styles architecturaux colonial, anglais et américain ;
- *en éducation physique* : faites dresser un tableau comparatif des efforts sollicités et des effets physiologiques obtenus par un entraînement sur vélo stationnaire, d'une part, et par un entraînement en natation, d'autre part.

10. *La conférence de presse*

Quatre ou cinq étudiants tiennent le rôle de journalistes et interrogent l'enseignant à partir de questions relatives au cours qu'ils ont préparées à l'avance. Le groupe-classe peut lui aussi être invité à poser des questions.

a) **Utilité :**

- favorise le développement de la curiosité chez les étudiants et l'élargissement de leurs connaissances. Permet à l'enseignant d'accéder plus rapidement aux préoccupations et représentations étudiantes.

b) **Exemples :**

- *en psychologie* : faites tenir une conférence de presse sur les attitudes psychologiquement souhaitables et non souhaitables des parents dans le développement des enfants ;
- *en administration* : faites tenir une conférence de presse sur les moyens à prendre pour gérer une PME de façon efficace et efficiente.

11. *La connotation*

Les étudiants sont invités à prendre une distance par rapport à une situation donnée, à la commenter en la rapprochant d'une autre situation plus ou moins semblable.

a) **Utilité :**

- permet le développement d'une pensée analogique, le transfert et l'intégration d'apprentissages.

b) **Exemples :**

- *en histoire* : posez la question suivante :

  comment comprendre le comportement politique du Québécois francophone actuel à la lumière de la façon dont fut créée la Confédération canadienne ? ;

- *en économie* : posez la question suivante :

  comment comprendre le travail étudiant rémunéré eu égard à l'évolution structurelle de l'économie ?

12. *La critique*

Les étudiants doivent porter un jugement argumenté sur une réalité ou une situation bien identifiée.

a) **Utilité :**

- permet de développer les raisonnements logiques et structurés, le sens de l'objectivité, de la rigueur et de la preuve.

b) **Exemples :**

- *en musique* : faites choisir le meilleur vidéoclip parmi cinq présentés et faites justifier le choix devant la classe ;
- *en informatique* : faites procéder au choix d'un logiciel pour le traitement statistique de données de recherche et faites justifier le choix.

NOTE *Pour qu'un tel exercice soit rentable, il importe que l'enseignant soumette à la critique des situations différenciées et très familières aux étudiants.*

---

13) *Le dénominateur commun :*

À partir d'une série d'observations, les étudiants dégagent une conclusion générale, un dénominateur commun, une formule généralisable, etc.

a) **Utilité :**

- permet de développer les raisonnements par induction et déduction et aussi de distinguer les liens de ressemblance et de différence qui se rapportent à divers éléments d'une situation donnée.

b) **Exemples :**

- *en français* : faites lire cinq éditoriaux aux étudiants et demandez-leur d'établir quelques dénominateurs communs dans la structure des textes.

- *en mathématiques* : faites trouver deux caractéristiques communes aux points suivants :

Figure 8 : problème

***Solution** : annexe*, p. 340

14. Le dépliant

Les étudiants élaborent un document d'informations précises, condensées et essentielles pour résumer un thème donné dans le but de le communiquer à d'autres personnes.

a) **Utilité :**

- très utile pour vérifier l'esprit de synthèse, les connaissances acquises, la capacité de distinguer l'accessoire de l'essentiel et la capacité d'organiser l'information en unités facilement assimilables.

b) **Exemples :**

- *en techniques d'hygiène dentaire* : demandez aux étudiants de concevoir un dépliant s'adressant à la population et l'informant du contenu et de l'utilité d'une visite annuelle à une clinique dentaire ;
- *en techniques de métallurgie* : demandez aux étudiants de concevoir un dépliant s'adressant à la population et l'informant des principaux procédés de fabrication que l'on retrouve à l'usine Norsk Hydro, de Bécancour, par exemple.

15. La description

Les étudiants font ressortir un à un les éléments constitutifs d'un objet ou d'une réalité en faisant abstraction de toute évaluation ou interprétation. Cet exercice peut se faire autant à partir d'objets, d'événements ou de comportements.

a) **Utilité :**

- permet de développer le sens de l'observation et de l'objectivité dans la communication ou le rapport d'informations.

b) **Exemples :**

- *en administration* : après avoir fait regarder à des étudiants une vidéo sur la vente d'un produit dispendieux, demandez-leur de décrire en détail le comportement du vendeur ;
- *en géographie* : après avoir fait regarder à des étudiants une vidéo sur un pays pittoresque, demandez-leur de décrire les caractéristiques géographiques de ce pays.

16. *La discussion-débat*

Deux équipes de quatre étudiants se font face devant la classe dans un échange portant sur un sujet litigieux.

a) **Utilité :**

- favorise le sens de l'observation, l'esprit critique, des attitudes d'écoute objective et d'empathie chez les étudiants de la classe et chez les participants. Crée de la motivation, de l'intérêt et du dynamisme en classe.

b) **Exemples :**

- *en techniques papetières* : faites débattre de l'opportunité d'obliger les compagnies papetières à atteindre un degré 0 de pollution de l'environnement ;
- *en économie* : faites débattre des enjeux économiques de la souveraineté du Québec.

NOTES

Dans une telle formule, l'enseignant agit comme modérateur et il porte une attention particulière au reste de la classe pour que celle-ci n'intimide pas les participants au débat.

Une variante de cette formule consiste à faire discuter une moitié de la classe — regroupée en équipes — sur un sujet donné et à demander à l'autre moitié d'observer cette discussion.

Dans les deux formules, une synthèse de l'enseignant est nécessaire à la fin.

17. *L'énumération :*

Les étudiants dressent une liste aussi exhaustive que possible d'objets, de situations, de mots, etc., qui caractérisent une réalité, constituent un objet ou décrivent un événement particulier.

a) **Utilité :**

- favorise la curiosité, l'investigation, la perspicacité et l'étalement de connaissances chez l'étudiant. Permet de bien cerner un sujet.

b) **Exemples :**

- *en biologie* : faites énumérer tous les organes qui interviennent dans les fonctions d'alimentation et d'élimination des aliments chez l'être humain ;
- *en géographie* : faites la liste de tous les pays situés dans un climat tempéré sur la terre.

18. *L'étude du milieu*

Les étudiants trouvent un certain nombre de caractéristiques précises de leur milieu.

a) **Utilité :**

- favorise une meilleure connaissance et une conscience plus aiguë de phénomènes particuliers intervenant dans la vie quotidienne. Développe aussi l'observation et permet l'intégration des apprentissages.

b) **Exemple :**

- *en chimie* : faites trouver comment la respiration actuelle des étudiants influence la production de CO_2 dans cette classe ;
- *en anglais* : faites identifier à l'intérieur du collège les lieux où l'on retrouve des expressions écrites anglaises dans le vocabulaire parlé ou écrit.

19. *L'exposition*

Les étudiants exposent en classe des travaux réalisés autour d'un thème donné. Les textes courts écrits (ex. poèmes), les photos, les mini-collections, les montages, les productions artistiques conviennent bien à cet exercice.

a) **Utilité :**

- favorise la créativité, l'initiative et le souci du travail bien fait chez l'étudiant. Permet d'étudier un thème sous différents angles et dans un souci de partage collectif.

b) **Exemples :**

- *en architecture* : faites organiser une exposition de plans de maison qui respectent certains critères déterminés à l'avance ;

- *en mathématiques* : faites organiser une exposition de problèmes à résoudre à partir de raisonnements et de calculs mathématiques comme :
  - diviser la partie non rayée de cette figure en quatre parties égales de même forme ;
  - relier les 9 points en 4 traits droits et sans lever le crayon.

Figure 9 : problème

***Solution** : annexe*, p. 340

Figure 10 : problème

***Solution** : annexe*, p. 340

SOURCE Béville, G., ***60 fiches jeux de communication***. Éd. d'organisation, Paris, 1977, 167 p., pp. 63-66, Reproduit avec la permission de la maison d'édition.

20. L'expression non verbale de messages

Les étudiants doivent communiquer, seuls ou en équipe, un message au reste de la classe. Ce message peut être déterminé à l'avance ou improvisé. Applicable en art oratoire, en expression corporelle non verbale, en musique, en éducation physique, en psychologie, etc.

a) **Utilité :**

- fait prendre conscience aux étudiants des différentes façons de communiquer un message. Favorise la créativité de même qu'une certaine forme d'introspection aussi.

b) **Exemples :**

- *en psychologie* : divisez votre sous-groupe en dyades. Par la suite, demandez à un membre de chaque dyade de poser des questions à son partenaire de

façon non verbale et sans écrire. Le partenaire tente de répondre lui aussi de façon non verbale à la question posée. Quand les membres de cette dyade croient s'être entendus sur le message (question et réponse), ils notent celui-ci et passent à une autre question. À la fin, chaque dyade compare le nombre de messages compris et analyse les difficultés rencontrées ;

- *en théâtre* : demandez aux étudiants d'exprimer non verbalement à travers une scène de vie la rencontre de l'émotion et de la raison.

NOTE *D'une façon un peu plus passive, on peut aussi demander aux étudiants de visionner un film sans le son ou encore d'écouter une pièce musicale et de communiquer les messages qu'ils perçoivent.*

21. *L'histoire*

Les étudiants composent, seuls ou en équipe, une histoire à l'intérieur de laquelle ils intègrent des contenus d'apprentissage précisés dans la consigne de l'enseignant. Les histoires présentent une séquence logique du type « introduction-développement-conclusion ».

a) **Utilité :**

- favorise le raisonnement logique et structuré, la créativité et le transfert d'apprentissages.

b) **Exemples :**

- *en soins infirmiers* : demandez aux étudiants de composer une histoire dans laquelle sont intégrés le traitement et la prévention de l'obésité ;
- *en techniques du bâtiment* : demandez aux étudiants de composer une histoire à l'intérieur de laquelle sont intégrées les principales normes de sécurité d'un édifice.

22. *L'identification*

À partir d'indices, les étudiants identifient une série de concepts, d'objets ou d'événements. Cet exercice s'apparente à la charade, mais est moins contraignant dans sa forme.

a) **Utilité :**

- favorise beaucoup la pensée associative, le raisonnement déductif, la curiosité et la vérification de connaissances acquises.

b) **Exemples :**

- *en biologie,* proposez l'énigme suivante :
  - je contiens de l'eau ;
  - grâce à moi, vous respirez ;
  - si je vous quitte, vous mourez ;
  - et pourtant, vous avez souvent peur de moi.

  Qui suis-je?

  ***Solution** : annexe,* p. 340
- *en bureautique,* proposez l'énigme suivante :
  - je vous suis indispensable ;
  - je vieillis lentement ;
  - j'ai la réponse à beaucoup de vos questions ;
  - on ne me transporte pas aisément.

  Qui suis-je?

  ***Solution** : annexe,* p. 340
- etc.

23. *Le jeu de rôles*

Les étudiants ont à représenter, devant la classe ou à l'intérieur d'une équipe, une scène de vie qui implique un ou plusieurs personnages. Les consignes quant aux scènes à jouer et aux personnages qui les animent dépendent des objectifs d'apprentissage poursuivis.

a) **Utilité :**

- permet de développer la créativité, l'expression personnelle dans la communication et le sens empathique. Fait ressortir aussi certains préjugés ou stéréotypes à l'occasion.

b) **Exemples :**

- *en physique* : dites à vos étudiants que leur groupe se prépare à assister à une conférence de M. Hubert Reeves sur les origines de l'univers. Faites-leur simuler une réunion au cours de laquelle ils rassemblent les principales questions qu'ils auront à lui poser ;
- *en histoire* : demandez à trois étudiants d'incarner trois personnages célèbres de l'histoire politique du Québec de 1860 à nos jours. Le jeu de rôles devant illustrer les enjeux politiques de chaque époque propre au personnage concerné.

NOTE *Une variante de cet exercice est le jeu de rôles inversé où les personnages s'échangent leur rôle. Cet exercice est très formateur pour la pensée critique et empathique. Il s'agit de demander à un étudiant de jouer le rôle de son partenaire ou encore de défendre exactement une position contraire à celle qu'il soutenait précédemment.*

24. *Le jeu-quiz*

Des étudiants ou, mieux, des équipes d'étudiants rivalisent de leurs connaissances dans un jeu questionnaire animé par l'enseignant. Plusieurs variantes de cette formule peuvent être appliquées.

a) **Utilité** :

- favorise l'élargissement et la mise en commun des connaissances. Stimule beaucoup la participation et la motivation en classe. S'avère efficace pour vérifier si des lectures demandées ont été faites.

b) **Exemples :**

- tutti quanti. Modèle « Génies en herbe », entre autres.

NOTE *Pour que le jeu-quiz puisse être utilisé efficacement, il faut au départ que l'enseignant se constitue une banque de questions sur la partie du cours qui sera visée par le jeu. Ces questions pourront être communiquées ou non à l'avance aux étudiants selon leur nombre. Il faut aussi le plus possible stimuler la compétition et la participation en valorisant de façon sommative ou formative les équipes performantes. Si le jeu se répète, il faut enfin prévoir des possibilités de réaménagement des équipes au cas où la composition de certaines d'entre elles s'avère inéquitable.*

25. *La lecture*

Les étudiants lisent en classe une courte nouvelle, un reportage, un éditorial, un article de revue, etc. qui présente un intérêt particulier pour le cours. Doivent être favorisés ici des documents au contenu original, humoristique, actuel, familier aux étudiants et pertinent au cours. Évitez de répéter des documents du style « manuels scolaires » ou à contenu apparenté.

a) **Utilité :**

- favorise le développement d'habitudes de lecture, la curiosité, une meilleure maîtrise de la langue, etc. Introduit aussi un moment de détente en classe.

b) **Exemples :**

- *en philosophie* : divisez la classe en deux groupes d'étudiants. À l'un, faites lire un texte en faveur de la peine de mort ; à l'autre, un texte contre la peine de mort. Une discussion s'ensuit ;
- *en sciences sociales* : faites lire un article présentant les résultats détaillés d'un sondage sur la satisfaction relative de la population à propos d'une politique gouvernementale particulière. Une discussion s'ensuit.

26. *La négociation*

Regroupés en équipes de négociation, les étudiants ont à prendre une ou des décisions à partir de compromis réciproques.

a) **Utilité :**

- permet de développer des aptitudes à la résolution de problèmes. Facilite le développement d'attitudes de base comme l'affirmation de soi, l'écoute, le respect d'autrui et le respect des opinions. Exercice très stimulant en général pour la classe.

b) **Exemples :**

- *en administration* : faites négocier un projet sommaire de convention collective employeur-employés ;
- *en économie* : faites simuler la négociation d'un accord de libre-échange entre deux pays en établissant une liste de biens, de ressources et de services à inclure dans cet accord.

27. *L'observation*

Les étudiants, seuls ou en équipe, relèvent de façon systématique des observations dans un milieu donné. Ils peuvent observer des scènes de vie, une expérience de laboratoire, un milieu physique particulier, etc. Le jeu des erreurs à relever est une variante particulièrement attrayante de cette formule.

a) **Utilité :**

- permet de développer le sens de l'observation, la perspicacité, la concentration, la curiosité et l'objectivité dans la cueillette d'informations.

b) **Exemples :**

- *en techniques policières* : demandez à une équipe d'étudiants d'aller observer la conduite des automobilistes sur une artère principale près du collège. Faites-les témoigner ensuite de leurs observations à la classe ;
- *en psychologie* : divisez le groupe-classe en équipes de travail et demandez-leur d'aller observer pendant vingt minutes le comportement des gens à la bibliothèque du collège.

NOTE *Pour un tel exercice, l'enseignant doit fournir aux étudiants des critères et des méthodes d'observation. Il doit éviter d'envoyer ses étudiants faire du lèche-vitrines ou observer de façon trop indiscrète le comportement des gens.*

28. *La recherche des causes et des conséquences*

Les étudiants ont à isoler les causes et les conséquences d'un phénomène donné.

a) **Utilité :**

- développe une pensée systématique et analytique.

b) **Exemples :**

- *en sociologie* : faites identifier trois causes et trois conséquences du vieillissement marqué de la population ;
- *en sciences religieuses* : faites identifier deux causes et deux conséquences de la baisse de la pratique religieuse au Québec.

29. *Le remue-méninges (brain-storming)*

Chaque étudiant exprime, à tour de rôle, une idée qui lui vient à l'esprit en réponse à une question ou à une mise en situation de l'enseignant. La cueillette des idées se termine quand chacun a épuisé les idées qu'il avait. Par la suite, le groupe procède à l'analyse des idées en fonction des objectifs poursuivis.

a) **Utilité :**

- favorise beaucoup la participation et la mise en commun d'idées à l'intérieur d'un groupe. Permet d'aborder une situation d'apprentissage sous de multiples facettes.

b) **Exemples :**

- *en philosophie* : demandez aux étudiants quelles sont, selon eux, les caractéristiques principales qui permettent de distinguer la nature humaine de la nature animale ;
- *en éducation physique* : demandez aux étudiants quels seraient selon eux les meilleurs exercices pour développer les muscles dorsaux et pectoraux.

30. *Le vote sur les valeurs*

Les étudiants expriment leurs idées ou leurs opinions sur des comportements, des attitudes ou des phénomènes suggérés à partir d'une démarche empirique.

a) **Utilité :**

- permet de développer des attitudes de base comme l'affirmation de soi, la cohérence et le respect d'autrui. Cet exercice est particulièrement utile quand on fait ressortir chez l'étudiant son opinion théorique sur un sujet donné en rapport avec ses comportements réels eu égard à ce même sujet.

b) **Exemples :**

- *en économie* : donnez aux étudiants le sujet suivant à discuter :

  le travail au noir : pour ou contre ?

  En cours de discussion, soumettez-leur la question suivante :

  quels sont ceux parmi vous qui font régulièrement ce genre de travail ou le font faire ?

- *en techniques de travail social* : donnez aux étudiants le sujet suivant à discuter :

  l'implication sociale et le bénévolat : pour ou contre ?

  En cours de discussion, soumettez-leur la question suivante :

  quels sont ceux parmi vous qui oeuvrent bénévolement dans des organismes communautaires ?

NOTES

- *Les formules que nous vous avons présentées sont toutes utilisables en classe et réalisables individuellement ou en équipe.*
- *Pour la grande majorité, elles se prêtent à une évaluation à la fois sommative et formative.*
- *Elles demandent, bien sûr, à être adaptées selon les particularités du cours concerné et les objectifs poursuivis.*
- *Elles n'épuisent pas, en autre, toutes les possibilités de formules pédagogiques. Mais elles suggèrent qu'avec un peu de créativité et d'efforts l'enseignant peut disposer de beaucoup plus de formules pédagogiques qu'il ne le pense pour atteindre ses objectifs.*

Lecture suggérée :

Gignac, J., Hébert, J. et Marteau, P., ***Guide d'utilisation des activités d'apprentissage.*** AIES, Montréal, 1980, 160 p.

Module 28

ÊTRE UN « BON PROF »

« L'enseignement n'est pas un art oublié, mais l'estime qu'on lui porte est une tradition qui se perd. »

J. Barzun

28.1 CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES

Il est étonnant aujourd'hui de constater la reconnaissance somme toute timide qu'accorde la société actuelle — et surtout la société québécoise — à la profession d'enseignant. Issues d'un amalgame de faits et de considérations sur lesquelles nous n'avons pas à nous attarder, les perceptions qu'entretient la société sur l'importance du métier d'enseignant n'ont pas la noblesse et la générosité que mériterait la fonction. On s'inquiète beaucoup de la relève en sciences pures et appliquées, en entrepreneuriat et en techniques professionnelles, mais moins en sciences de l'éducation. C'est pourtant là que le bât blesse et que les besoins d'interventions massives sont les plus criants. Se joue, dans ce secteur, la société de demain, commencée aujourd'hui.

L'enseignant mériterait plus de considération sociale, cela tombe sous le sens. Mais de quel enseignant parle-t-on ? Du « bon prof », bien sûr. Mais qu'est-ce qu'un bon prof ? À quels critères se réfèrent les étudiants quand ils disent d'une enseignante ou d'un enseignant qu'elle ou il est « un maudit bon prof » ? À quels critères se réfèrent les spécialistes de la pédagogie quand ils qualifient ainsi l'enseignant ?

Avant de répondre à ces questions, nous vous ferons part d'une double préoccupation à ce sujet.

D'abord la perspective dans laquelle nous situons nos propos n'est pas manichéenne. Nous ne sommes pas à la recherche avide du « bon » et du « mauvais » enseignant. Le panégyrique du premier ne nous attire pas beaucoup plus que la diatribe du second. Présenter la profession d'enseignant dans cette perspective dualiste, c'est à la fois simpliste, irrévérencieux et souvent même démagogique. Comme tout être humain, l'enseignant se meut dans le temps et dans l'espace, physiques comme psychologiques : tantôt bon, tantôt mauvais, la plupart du temps entre ces deux pôles.

Ensuite, nos propos ne se veulent pas que discursifs ou théoriques. S'il est vrai que l'enseignant n'est pas statiquement et définitivement un bon prof, cela n'implique pas qu'en être un relève, dans la pratique, de l'inaccessible. À lire le contenu entier du présent ouvrage, on a probablement l'impression que l'enseignant qui parviendrait à appliquer l'ensemble des interventions et des conseils proposés ne s'appartiendrait plus. Et cette impression est parfaitement justifiée. Pour être un bon prof, il n'est pas nécessaire de faire tout ce qui est présenté ici. Ce le serait qu'enseigner efficacement deviendrait alors impossible. Non : on peut définitivement être un « bon prof » et à moindre coût. La pratique enseignante regorge d'ailleurs d'exemples d'enseignants dont la qualité du travail relève du souvenir pour certains et fait oeuvre présente pour d'autres. En fait, nous connaissons tous des bons profs. Ils se démarquent mais ne se décomptent pas, tellement ils sont nombreux dans le réseau de l'éducation. Nous tenions à le dire.

Alors, à quoi les reconnaît-on ? Plusieurs auteurs se sont exprimés et plusieurs recherches ont été menées sur ce sujet. La documentation en ce domaine fournit plusieurs caractéristiques du bon prof. Bien qu'il n'existe pas de modèle parfait, nous avons, quant à nous, regroupé sous quatre grandes caractéristiques l'ensemble des nombreux attributs que l'on associe au bon prof. La section **ÉNONCÉS** vous présente ces caractéristiques. Il importe de noter qu'à notre avis ces caractéristiques sont à la fois *nécessaires* et *suffisantes*. Un « bon prof » doit *nécessairement* les posséder et, si tel est le cas, elles *suffisent* à faire de lui un bon prof.

28.2 ÉNONCÉS

Le bon prof est compétent dans sa discipline d'enseignement.

C'est là une donnée incontournable. Pour enseigner efficacement, il faut *connaître* sa matière, savoir ce dont on parle. Une expertise nous est demandée et il faut la posséder.

Avoir des connaissances larges et approfondies, se tenir à jour dans l'évolution des connaissances de sa discipline, se perfectionner périodiquement, etc., participent d'une compétence disciplinaire. Les étudiants ne tarissent pas d'éloges envers les enseignants qui « connaissent leur matière » et qui leur « en apprennent », comme ils disent.

Le bon prof utilise une démarche intellectuelle et pédagogique structurée.

Le bon prof transmet son savoir pour qu'il soit compris et appris. Pour ce faire, il organise sa matière en un tout *cohérent* et *structuré*. Il la communique en termes clairs, par partie, en mettant en évidence ses éléments constitutifs, en distinguant l'accessoire de l'essentiel, en donnant du sens et une direction au savoir qu'il transmet.

Combien de fois n'a-t-on pas entendu des étudiants déplorer le caractère brouillon d'un cours par des questions ou commentaires du genre: *« Où s'en va-t-il avec ça ? À quoi ça sert ? Où est le rapport ou le lien ? Je suis tout mêlé. Le tableau est rempli et il me semble que le prof n'a rien dit, etc. »*

Le bon prof aime son travail.

On ne parle pas ici de « work alcoholism » ou d'un amour névrotique et compensatoire. Nous parlons d'un enseignant qui est *heureux* dans le travail qu'il fait, qui l'aime avec une « tranquille passion ». Nous parlons d'un enseignant *motivé* qui entretient sa satisfaction par le goût du travail bien fait et efficace. Il prépare bien ses cours, communique sa matière avec enthousiasme et essaie de la rendre à la fois compréhensible et attrayante pour ses étudiants. Un de nos anciens professeurs d'université, A. Payette, disait avec à-propos *« qu'à partir du moment où on a décidé lucidement de ne pas se suicider, on est « pogné » pour vivre le mieux possible ! »* Il n'y a en effet aucun intérêt véritable à cultiver le moindre effort où, pire encore, la médiocrité. Le bon prof fait l'économie d'un tel gaspillage.

Et quand les étudiants disent de lui « *qu'il est dynamique, qu'il aime son travail et que ça paraît, qu'il a su leur faire aimer la matière* », ils lui rendent un hommage qui tient lieu de remerciement mérité.

Le bon prof aime ses étudiants.

Un bon enseignant flirte toujours avec un certain *humanisme*. L'acte pédagogique étant d'ordre rationnel et affectif à la fois, le bon prof se préoccupe de ceux auxquels il s'adresse. Il veut contribuer positivement à leur formation ; il a confiance en leurs capacités d'apprendre ; il les encadre sans les conscrire ; il les conseille, les aide, les valorise et les réprimande au besoin. Bref, il se conçoit et agit comme un *éducateur*.

Cela se traduit par l'exemple d'un enseignant qui respecte ses étudiants, leur donne la parole et les écoute, leur est disponible, les évalue avec équité au plan des apprentissages, leur dégage une latitude pour qu'ils apprennent par eux-mêmes et, en même temps, leur propose des modèles de valeurs et de responsabilités pour les aider à se structurer une personnalité adaptée.

Les étudiants qui voient en leur professeur quelqu'un de froid, de distant, d'hautain, quelqu'un qui « *se crisse* » d'eux, comme ils disent, confirment par la négative l'appréciation dont témoignent les étudiants pour le professeur qui « *s'intéresse à eux, les écoute, se met à leur niveau* ».

Ce sont là, à notre avis, les quatre caractéristiques du bon prof qui ressortent avec le plus d'évidence des documents consultés. Bien sûr, d'aucuns pourraient avoir des vues différentes là-dessus et tant mieux, au fond, si le bénéfice apporté en est l'enrichissement de la profession. Il nous apparaît en tout cas certain qu'un enseignant qui possède ces quatre caractéristiques dans l'exercice de son travail a toutes les chances de figurer dans la perception de ses pairs et de ses étudiants comme un bon prof.

28.3 APPLICATIONS

28.3.1 OUTIL DE TRAVAIL : questionnaire des caractéristiques d'un « bon prof »

Dans cette partie, nous présentons un prototype de questionnaire qui vous permettra d'évaluer, à titre indicatif, si vous êtes de ceux dont on pourrait dire qu'ils sont de « bons profs », et ce, avec toutes les réserves qu'on a faites sur cette expression dans nos **CONSIDÉRATIONS THÉORIQUES** du début.

Ce questionnaire n'est pas validé scientifiquement. Nous l'avons construit à la lumière des quatre caractéristiques du bon prof présentées dans la section **ÉNONCÉS**. Les critères choisis sont tirés de plusieurs questionnaires d'évaluation d'enseignants et nous les avons adaptés en fonction de l'intérêt de ce module. Il faut donc considérer les résultats à titre indicatif et demeurer prudent dans leur interprétation.

En outre, parce que ce questionnaire ne vise qu'à déterminer dans quelle mesure les étudiants perçoivent chez vous les quatre caractéristiques du bon prof, il s'avère un instrument incomplet pour évaluer globalement l'efficacité d'un cours. Il n'est pas conseillé de l'utiliser à cette fin. Avant ou après l'avoir fait remplir par vos étudiants, vous pouvez toujours le remplir vous-même et évaluer ainsi l'écart perceptuel qui existe entre vous et vos étudiants sur les caractéristiques mesurées.

Consignes

- Vous trouverez ci-dessous un questionnaire composé de 80 énoncés ;
- nous vous demandons de répondre à chacun de ces énoncés selon que vous êtes TOUT À FAIT D'ACCORD, PLUTÔT D'ACCORD, PLUTÔT EN DÉSACCORD ou TOUT À FAIT EN DÉSACCORD ;
- encerclez le chiffre qui correspond le mieux à votre position personnelle par rapport à chaque énoncé ;
- si, pour différentes raisons, vous ne pouvez répondre à l'un ou l'autre des énoncés, encerclez le chiffre 0 de la colonne NE PEUX RÉPONDRE ;
- répondez spontanément à chacun des énoncés. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

QUESTIONNAIRE : caractéristiques principales d'un bon prof

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
1. Ce professeur fait preuve de nombreuses connaissances dans sa matière.	2	1	0	1	2
2. Ce professeur présente clairement les objectifs du cours.	2	1	0	1	2
3. Ce professeur prépare bien ses cours.	2	1	0	1	2
4. Ce professeur est ouvert aux suggestions et aux critiques de ses étudiants.	2	1	0	1	2
5. Ce professeur fait preuve de beaucoup de connaissances générales en dehors de sa matière.	2	1	0	1	2
6. Ce professeur fait bien ressortir les points importants de la matière.	2	1	0	1	2
7. Ce professeur stimule bien notre intérêt et notre motivation pour la matière.	2	1	0	1	2
8. Ce professeur encourage régulièrement les étudiants à le rencontrer au besoin.	2	1	0	1	2
9. Ce professeur se montre bien informé des sujets d'actualité générale.	2	1	0	1	2
10. Ce professeur fait bien ressortir les liens entre la matière d'un cours, ce qui a été vu avant ce cours et ce qui sera étudié au prochain cours.	2	1	0	1	2
11. Ce professeur formule des commentaires sur les travaux des étudiants qui aident à corriger leurs erreurs.	2	1	0	1	2

▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
12. Ce professeur crée un bon climat relationnel avec les étudiants de sa classe.	2	1	0	1	2
13. Ce professeur nous apparaît comme un expert en sa matière.	2	1	0	1	2
14. Ce professeur présente au début de chaque cours le plan de son exposé ou de l'activité concernée.	2	1	0	1	2
15. Ce professeur varie régulièrement ses méthodes d'enseignement durant le cours.	2	1	0	1	2
16. Ce professeur communique souvent individuellement avec ses étudiants.	2	1	0	1	2
17. Ce professeur a presque toujours des réponses précises à fournir aux questions des étudiants.	2	1	0	1	2
18. Ce professeur identifie bien chacune des parties du cours.	2	1	0	1	2
19. Ce professeur accepte de réviser les notions difficiles à comprendre pour les étudiants.	2	1	0	1	2
20. Ce professeur respecte ses étudiants.	2	1	0	1	2
21. Ce professeur se maintient à jour dans les connaissances qu'il transmet à ses étudiants.	2	1	0	1	2
22. Ce professeur utilise des outils d'enseignement (tableau, acétates, notes de cours, etc.) qui sont clairs, lisibles et ordonnés.	2	1	0	1	2
23. Ce professeur est assidu et ponctuel à ses cours.	2	1	0	1	2 ▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
24. Ce professeur montre de l'intérêt aux questions des étudiants.	2	1	0	1	2
25. Ce professeur est reconnu par ses étudiants pour la connaissance approfondie qu'il a de sa matière.	2	1	0	1	2
26. Ce professeur fait régulièrement un résumé ou une synthèse de la matière présentée.	2	1	0	1	2
27. Ce professeur se présente en classe et donne ses cours avec bonne humeur.	2	1	0	1	2
28. Ce professeur discute régulièrement avec ses étudiants lors des pauses.	2	1	0	1	2
29. Ce professeur amène à l'occasion des connaissances particulières et originales sur le sujet traité.	2	1	0	1	2
30. Ce professeur répartit bien sa matière tout au long du cours.	2	1	0	1	2
31. Ce professeur démontre qu'il aime enseigner.	2	1	0	1	2
32. Ce professeur émet des critiques de façon positive dans ses relations avec les étudiants.	2	1	0	1	2
33. Ce professeur appuie ses connaissances sur des ouvrages bien documentés.	2	1	0	1	2
34. Ce professeur parvient à voir toute la matière prévue.	2	1	0	1	2
35. Ce professeur sait donner de l'importance au sujet traité.	2	1	0	1	2

▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
36. Ce professeur évalue équitablement les travaux des étudiants.	2	1	0	1	2
37. Ce professeur porte de l'attention aux connaissances supplémentaires que les étudiants lui fournissent à l'occasion.	2	1	0	1	2
38. Ce professeur dispense ses cours de façon méthodique et structurée.	2	1	0	1	2
39. Ce professeur nous semble généralement intéressé à améliorer son cours.	2	1	0	1	2
40. Ce professeur encourage ses étudiants tant dans leurs réussites que dans leurs difficultés.	2	1	0	1	2
41. Ce professeur fait régulièrement des liens entre sa matière et des sujets d'actualité.	2	1	0	1	2
42. Ce professeur présente un plan de cours clair et ordonné.	2	1	0	1	2
43. Ce professeur prépare du matériel pédagogique adéquat pour le cours (exercices, notes de cours, études de cas, etc.).	2	1	0	1	2
44. Ce professeur se montre intéressé au progrès des étudiants dans le cours.	2	1	0	1	2
45. Ce professeur fait régulièrement des liens entre sa matière et celle d'autres disciplines.	2	1	0	1	2
46. Ce professeur respecte les dispositions prévues au plan de cours.	2	1	0	1	2

▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
47. Ce professeur accepte de donner des explications supplémentaires en dehors des heures de cours aux étudiants qui lui en font la demande.	2	1	0	1	2
48. Ce professeur encourage les étudiants à poser des questions en classe.	2	1	0	1	2
49. Ce professeur illustre sa matière par des exemples pertinents.	2	1	0	1	2
50. Ce professeur présente une quantité de matière adéquate pour ce cours.	2	1	0	1	2
51. Ce professeur prépare bien ses examens.	2	1	0	1	2
52. Ce professeur demande souvent l'opinion des étudiants sur le sujet traité dans le cours.	2	1	0	1	2
53. Ce professeur sait rendre compréhensibles des termes techniques, complexes ou abstraits.	2	1	0	1	2
54. Ce professeur informe clairement ses étudiants de ses exigences et de ses politiques.	2	1	0	1	2
55. Ce professeur offre suffisamment d'heures de consultation à son bureau.	2	1	0	1	2
56. Ce professeur s'efforce de remettre rapidement les résultats des travaux ou des examens des étudiants.	2	1	0	1	2
57. Ce professeur fournit des explications additionnelles aux étudiants qui lui en font la demande à l'intérieur des cours.	2	1	0	1	2

▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
58. Ce professeur donne un contenu de cours qui correspond à celui prévu au plan de cours.	2	1	0	1	2
59. Ce professeur sourit fréquemment.	2	1	0	1	2
60. Ce professeur informe les étudiants de leurs forces et de leurs faiblesses.	2	1	0	1	2
61. Ce professeur fournit des références documentaires adéquates aux étudiants qui en font la demande.	2	1	0	1	2
62. Ce professeur demande à ses étudiants une charge de travail adéquate pour ce cours.	2	1	0	1	2
63. Ce professeur démontre de la curiosité et de l'intérêt pour la matière qu'il enseigne.	2	1	0	1	2
64. Ce professeur utilise un vocabulaire familier et accessible aux étudiants.	2	1	0	1	2
65. Ce professeur donne des explications qui facilitent la compréhension de la matière.	2	1	0	1	2
66. Ce professeur prépare des examens qui touchent les points importants du cours.	2	1	0	1	2
67. Ce professeur permet aux étudiants d'évaluer son travail.	2	1	0	1	2
68. Ce professeur donne des feed-backs francs et honnêtes aux étudiants.	2	1	0	1	2
69. Ce professeur donne un contenu de cours riche et approfondi.	2	1	0	1	2

▶

Énoncés	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ne peux répondre	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord
70. Ce professeur formule des consignes claires.	2	1	0	1	2
71. Ce professeur respecte ses rendez-vous avec les étudiants.	2	1	0	1	2
72. Ce professeur vérifie régulièrement l'intérêt des étudiants pour le cours.	2	1	0	1	2
73. Ce professeur fournit des informations ou des conseils judicieux aux étudiants qui lui en font la demande.	2	1	0	1	2
74. Ce professeur formule des critères de correction clairs et précis.	2	1	0	1	2
75. Ce professeur rappelle, à l'occasion, le plaisir qu'il éprouve à enseigner.	2	1	0	1	2
76. Ce professeur encourage les étudiants à participer aux discussions en classe.	2	1	0	1	2
77. Ce professeur sait donner sa matière en se détachant de ses notes de cours.	2	1	0	1	2
78. Ce professeur sait introduire ses cours et les conclure.	2	1	0	1	2
79. Ce professeur s'efforce de maintenir un climat de travail adéquat dans la classe.	2	1	0	1	2
80. Ce professeur entretient une bonne relation avec l'ensemble de ses étudiants.	2	1	0	1	2

- **Résultats**

Échelle A : compétence de *contenu* :

- additionnez les chiffres encerclés pour les critères 1-5-9-13-17-21-25-29-33-37-41-45-49-53-57-61-65-69-73-77-80;
- accordez une valeur positive (+) aux chiffres des colonnes TOUT À FAIT D'ACCORD et PLUTÔT D'ACCORD, et accordez une valeur négative (-) aux chiffres des colonnes TOUT À FAIT EN DÉSACCORD et PLUTÔT EN DÉSACCORD;

Échelle B : compétence de *méthode* :

- procédez de la même façon que pour l'échelle A mais en considérant cette fois les critères 2-6-10-14-18-22-26-30-34-38-42-46-50-54-58-62-66-70-74-78;

Échelle C : compétence de *motivation* :

- même procédé, mais pour les critères 3-7-11-15-19-23-27-31-35-39-43-47-51-55-59-63-67-71-75-79;

Échelle D : compétence de *relation* :

- même procédé, mais pour les critères 4-8-12-16-20-24-28-32-36-40-44-48-52-56-60-64-68-72-76-80;
- Inscrivez les résultats obtenus pour chaque échelle dans les cases appropriées du tableau qui suit :

Tableau 35 : compétences du « bon prof »

ÉCHELLES	A	B	C	D
Compétences	contenu	méthode	motivation	relation
Résultats				

ÉCHELLES	A + B	C + D
Compétences	cognitive	affective
Résultats		

ÉCHELLES	A + B + C + D
Compétence	pédagogique
Résultat	

- **Interprétation**
  - Si, pour chacune des échelles considérées (A, B, C ou D), le résultat obtenu est supérieur à 0, vous possédez possiblement, selon la perception des étudiants, une compétence — relative à l'échelle concernée — d'autant plus manifeste que le résultat se rapproche de 40. À l'inverse, si le résultat obtenu est inférieur à 0, la compétence concernée est d'autant moins manifeste chez vous que le résultat se rapproche de -40 ;
  - en plus d'obtenir des résultats selon les quatre échelles qui s'apparentent aux quatre caractéristiques du bon prof dégagées précédemment, vous pouvez aussi additionner les résultats des échelles A et B et obtenir ainsi un résultat indicatif de votre compétence au plan davantage *cognitif*. Le total possible pouvant osciller entre -80 et +80 ;
  - en additionnant les résultats des échelles C et D, vous obtenez un aperçu de votre compétence sur un plan davantage *affectif* ;
  - en additionnant (A + B) et (C + D), vous obtenez un aperçu de votre compétence *pédagogique* considérée sous l'angle des quatre caractéristiques du bon prof établies antérieurement. Plus votre résultat est supérieur à 0 et tend vers 160, plus manifeste apparaît cette compétence *pédagogique* chez vous selon la perception qu'en ont vos étudiants. La conclusion s'inverse pour un résultat global inférieur à 0 et tendant vers -160 ;
  - si vous avez encerclé **seize** 0 ou plus correspondant à NE PEUX RÉPONDRE, il apparaît téméraire de tirer des conclusions de vos résultats, surtout si ceux-ci présentent peu d'écart entre eux selon les échelles A, B, C et D.

NOTES

1) *Pour dégager les quatre caractéristiques du «bon prof» et pour construire le questionnaire qui s'y rapporte, nous avons regroupé les propos de plusieurs auteurs, et nous les avons adaptés et associés à nos propres considérations sur le sujet. Parmi eux, mentionnons U. Aylwin, R. Prégent, G. Delaire, M. Champagne et F. Miller, G. Archambault et H. Bernard. Nous nous sommes également inspiré de perceptions d'étudiants recueillies au cours des dernières années sur ce qu'eux considèrent être les caractéristiques d'un bon prof.*

2) *Par ailleurs, nous avons retenu un nombre relativement élevé d'énoncés de façon à ce que suffisamment de critères puissent être considérés pour chacune des quatre échelles. Nous rappelons au lecteur toutefois que les résultats ne doivent être considérés qu'à titre indicatif. Une analyse d'items et un processus de validation statistique s'imposeraient pour pouvoir tirer des conclusions à la fois plus précises et plus définitives des résultats obtenus.*

Lecture suggérée :

Guillotte, A., ***Le professeur stratège.*** Les Éditions d'organisation, Paris, 1990, 174 p.

CONCLUSION

« Quoi qu'on nous prêche, quoi que nous apprenions, il faudrait toujours se souvenir que c'est l'homme qui donne et l'homme qui reçoit; c'est une mortelle main qui nous le présente ; c'est une mortelle main qui l'accepte. »

Montaigne

Nous avons proposé, dans cet ouvrage, un bon nombre de réflexions , de conseils et d'exercices pour aider l'enseignant à ENSEIGNER MIEUX. D'aucuns y puiseront plusieurs suggestions utiles pour leur enseignement ; d'autres, quelques-unes seulement ; d'autres, enfin, y retrouveront des pratiques pédagogiques qui sont les leurs et qu'ils appliquent avec succès.

Et pourtant, ces propositions ont, elles aussi, leurs limites. Nous avons déjà mentionné en **AVANT-PROPOS** combien inconfortable nous rendait le mode impératif associé aux conseils formulés dans ces pages. Non seulement un tel mode convenait peu à la modestie qui nous a habité tout au long de ce travail, mais nous sentions bien, également, qu'ENSEIGNER MIEUX ne pouvait relever de simples prescriptions auxquelles se conformer selon le contexte.

Depuis quelques années, la fonction d'enseignement s'est beaucoup bureaucratisée. Le volume des conventions collectives des enseignants fait, avec raison d'ailleurs, l'objet de dérision populaire. Les formules pour calculer la tâche des enseignants et les allocations professorales apparaissent au profane comme des idéogrammes d'une langue étrangère.

L'enseignant d'aujourd'hui perd de plus en plus contact avec l'essentiel de sa tâche — faire apprendre — dès lors que soufflent sur

lui les vents intempestifs et tourbillonnnants de la « pédagogie-à-tout-faire » : ordres du jour et procès-verbaux à rédiger, réunions à préparer ou auxquelles assister, plans et rapports divers à rédiger pour la moindre activité, multitude de règles et de procédures à respecter ou à faire appliquer, objectifs et sous-objectifs à formuler pour chaque unité d'apprentissage, etc.

Et comme si cela ne suffisait pas, d'autres verseront dans le « cognitivisme » à outrance en demandant à l'enseignant rien de moins que d'amener l'étudiant à *intégrer* ses apprentissages, à *acquérir* une pensée formelle, à *posséder* un esprit scientifique et — le comble — à *savoir être !* Mais comment mesurer de telles acquisitions quand elles constituent — et encore de façon incomplète — l'entreprise d'une vie ?

Soyons clair : notre propos n'est pas de considérer comme inutiles les tâches bureaucratiques de l'enseignant et encore moins ses visées dans le champ des habiletés intellectuelles à développer chez l'étudiant. Nous voulons simplement signifier que ces tâches ont en elles-mêmes peu à voir avec le véritable acte pédagogique qui est celui de *faire apprendre*. Ce n'est pas parce que tout doit être écrit que tout peut être appris et ce n'est pas non plus en cultivant la noblesse des objectifs de formation qu'on garantit leur atteinte.

À l'origine, le pédagogue était celui qui conduisait les enfants à l'école, qui les guidait et qui les aidait dans leur instruction. Sans prôner une pédagogie de l'Antiquité, reconnaissons qu'aujourd'hui ce mot — pédagogie — est devenu un concept fourre-tout dans plusieurs de nos établissements d'enseignement. Tout est pédagogique, donc tout est important. Mais l'enseignant, qui ferme sa porte de classe en se demandant comment il va s'y prendre pour animer le calme plat et faire briller les regards de compréhension, sait bien que cela est faux, que tout n'est pas pédagogique et que tout n'a pas la même importance. Il n'est pas rare qu'un enseignant en réunion se surprenne à penser au cours qu'il aura à donner dans les heures qui suivent, mais y a-t-il beaucoup d'enseignants qui pensent à leur procès-verbal pendant qu'ils enseignent ? De même, pour *guider* des étudiants, il peut être utile, voire essentiel, de se définir des objectifs de formation, mais c'est là un travail antérieur à l'acte pédagogique. Ce dernier prend toute sa force à partir du moment où l'enseignant se demande moins où aller, mais plutôt *comment* y arriver.

Il y a dans l'éclatement actuel de la fonction d'enseignement une manoeuvre, probablement non voulue, de diversion. Il faut remettre le cap sur l'essentiel sans pour autant verser dans la nostalgie du passé. Or, selon nous, l'essentiel de la fonction d'enseignement, conçue comme acte pédagogique, c'est d'en arriver à établir un mode relationnel, de type professionnel, qui garantisse le mieux possible la transmission et l'apprentissage efficaces d'un corpus de connaissances

dans le respect des personnes en cause. ENSEIGNER MIEUX, c'est savoir oeuvrer sur cette scène *relationnelle*. Comme le soulignait Raymond Lévesque [80] dans un de ses articles sur l'étudiant de CEGEP, on aura beau varier ses stratégies d'enseignement, en connaître les méthodes et les contenus, si on néglige l'aspect relationnel de l'acte pédagogique, on rend ce dernier exsangue et on se condamne soi-même à l'inefficacité. ENSEIGNER MIEUX demande qu'on sache communiquer, qu'on accepte d'oeuvrer dans l'incertitude qu'apportent la rencontre des idées certes, mais aussi celle des attitudes, des valeurs, des sentiments etc. Il n'y a rien de plus anti-pédagogique que de vouloir aseptiser l'enseignement dans des devis qui ne tolèrent aucun hasard, aucun risque, aucune intuition. Ce qui ne veut pas dire qu'on ne doive pas organiser son enseignement. Rappelons, en effet, que le « bon prof » structure son enseignement. Mais entre organiser son enseignement et se le faire organiser, il y a une différence...

Il faut ramener la relation professeur-étudiants au centre de l'activité d'enseignement. Il faut donner aux enseignants la latitude et le temps nécessaires pour justement *enseigner*. Il faut mettre à leur disposition des ressources qui leur permettront de répondre à cette question qui revient sans cesse dans leur travail : *comment* faire pour... ? Plus que jamais aujourd'hui, ENSEIGNER MIEUX devient possible quand on découvre des éléments de réponse à la question du *comment* plutôt qu'à celle du *quoi* enseigner.

Et il incombe d'abord aux enseignants de chercher eux-mêmes réponse à cette question et d'en rendre compte. S'informer, partager des connaissances, se critiquer, accepter la différence, modifier des attitudes ou des comportements, se perfectionner, voilà autant de tâches auxquelles l'enseignant a le devoir de s'adonner. Elles ne sont ni trop lourdes ni trop bureaucratiques. Mais elles sont porteuses d'un dynamisme exigeant qui caractérise bien la profession d'enseignant. Pour ENSEIGNER MIEUX, il faut aimer cette profession et la prendre au sérieux. De telles attitudes constituent la base sur laquelle il est possible de construire avec divers matériaux une relation professeur-étudiants à caractère véritablement pédagogique.

Cet ouvrage se voulait une humble contribution à l'identification de tels matériaux.

---

[80] Lévesque, R., *La perception des étudiants d'aujourd'hui par ceux qui ne le sont plus.* ***L'Écho pédagogique,*** vol. 4, Cégep de Trois-Rivières, 1992, pp. 1-3.

ANNEXE

SOLUTIONS AUX PROBLÈMES PRÉSENTÉS DANS LES MODULES

1° *Ex. :* **en philosophie ou en mathématiques**, module 7, p. 82

En effet, pour sortir de la classe, un étudiant devra franchir la moitié de la distance qui le sépare de la sortie. Et pour franchir cette moitié, il aura dû au préalable franchir le quart de la distance qui le sépare de la sortie. Et pour ce quart, le huitième, etc., jusqu'à un nombre infinitésimal. Logiquement, il ne sortira jamais.

2° *Ex. :* **en physique**, module 7, p. 82

Les rayons du soleil ne réchauffent pas également la Terre. Quand un endroit est plus chaud qu'un autre, l'air chaud se dilate et s'élève vers le ciel pour être remplacé par de l'air frais qui, à nouveau, sera réchauffé par le soleil et ainsi de suite. Ce sont ces mouvements d'air que l'on appelle les vents.

3° *Ex. :* **en chimie**, module 7, p. 82

Les bulles sont formées d'une mince couche du produit liquide utilisé. Leur intérieur est rempli d'air qui exerce une pression vers l'extérieur. Par ailleurs, les molécules d'eau du produit s'attirent les unes les autres pour donner une tendance centripète à la mince couche de liquide. Plus ces forces vont s'équilibrer, plus ronde sera la bulle.

4° *Ex. :* **en techniques de diététique**, module 7, p. 84

L'oignon renferme une huile dont les vapeurs sont très volatiles dès lors que la pelure est enlevée et qu'il est coupé. Ces vapeurs affectent sensiblement les nerfs du nez reliés aux yeux et déclenchent ainsi les sécrétions lacrimales.

5° ***Ex. :*** **en biologie**, module 7, p. 84

Le frissonnement résulte de l'action des muscles qui, en présence du froid, se contractent rapidement et à plusieurs reprises. Ces contractions produisent la chaleur dont a besoin le corps dans une telle situation. On peut donc dire de façon un peu « paradoxale » que *plus on frissonne, plus on a chaud!*

6° ***Ex. :*** **en anthropologie ou en histoire**, module 7, p. 84

Il semble bien que *se donner une poignée de main* représente un geste conventionnel qui puisse dater de milliers d'années. On est presque certain qu'à l'origine les humains faisaient ce geste pour démontrer qu'ils n'avaient pas d'arme et donc pas d'intention belliqueuse. Ce geste pouvait donc inspirer confiance à la personne interpellée.

7° ***Ex. :*** **question piège**, module 7, p. 84

Il n'y a qu'une seule possibilité : nous sommes au Jour de l'An et la fête de cet homme est le 31 décembre.

En effet, si nous sommes au Jour de l'An 1992 et que cet homme avait 40 ans l'avant-veille, soit le 30 décembre 1991, on peut supposer que cet homme a eu 41 ans au 31 décembre 1991 et qu'il aura 42 ans au 31 décembre 1992. Or, comme nous sommes au Jour de l'An 1992, la prochaine année sera donc l'année 1993 et, le 31 décembre de cette année-là, l'homme en question aura 43 ans. Il avait donc 40 ans l'avant-veille et il aura 43 ans l'an prochain.

8° ***Ex. :*** **énigme à résoudre, ex. en physique**, module 20, p. 229

La bouteille « couchée » sur la table est remplie d'air. Quand un individu souffle sur la boule de papier pour la faire pénétrer dans la bouteille, il envoie de l'air dans celle-ci. Par débordement, l'air sort de la bouteille avec une pression sensiblement équivalente à celle exercée pour faire entrer la boule de papier. Celle-ci ne peut donc pénétrer dans la bouteille.

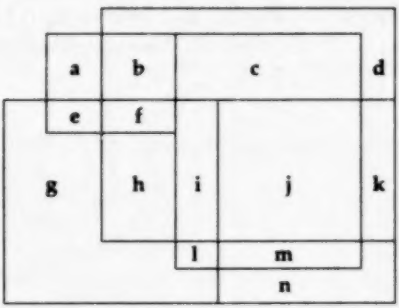
9° ***Ex. :*** **exemples, questions diverses**, module 21, p. 236

- **taille** : quand l'individu est debout ou assis, il exerce une pression sur les vertèbres de sa colonne vertébrale. Conjuguée à la pression atmosphérique, cette pression rapetisse quelque peu le squelette qui se détend la nuit.
- **grêlon** : ce n'est que normal. Dans le processus de refroidissement des vapeurs d'eau contenues dans un nuage, une gouttelette d'eau commence par geler au contact du froid et se

transforme ensuite en un flocon de neige quand le froid s'intensifie. Cela peut se faire très rapidement.

- **yeux** : quand un individu cligne des yeux, il dégage un liquide qui nettoie l'oeil. Sans ce mouvement réflexe des paupières, l'oeil serait vite sali et infecté.

10° **Figure 7 : problème de dénombrement,** module 26, p.282



méthode de résolution :

1° identification de chaque espace délimité par une lettre

2° inventaire de tous les quadrilatères identifiés par 1 lettre, 2 lettres et ainsi de suite. Ainsi :

- il y a 11 quadrilatères formés par une seule lettre (a, b, c, e, f, h, i, j, k, l et m) ;
- il y a 12 quadrilatères formés par 2 lettres (ab, bc, ef, ij, jk, lm, ae, bf, fh, il, mn, et jm) ;
- il y a 6 quadrilatères formés par 3 lettres (abe, bed, fhi, ijk, bfh et cij) ;
- il y a 4 quadrilatères formés par 4 lettres (abef, fhij, ijlm et jkmn) ;
- il y a 2 quadrilatères formés par 5 lettres (fhijk et cijlm) ;
- il y a 2 quadrilatères formés par 6 lettres (efghil et befhij) ;
- il y a 1 quadrilatère formé par 8 lettres (bcdfhijk) ;
- il y a 1 quadrilatère formé par 10 lettres (efghijklmn).

Au total : 39 quadrilatères.

11° ***Ex. :*** **en physique**, module 26, page 283

La chaleur d'un éclair est telle qu'elle réchauffe immédiatement tout l'air froid qui se trouve dans son environnement. C'est le contact de l'air chaud dégagé avec l'air froid environnant qui produit ce bruit.

Ex. : **en physique**, module 26, page 283

Mû par des moteurs puissants, l'avion en avançant occasionne d'importants déplacements d'air. La forme arrondie du dessus de ses ailes fait en sorte que l'air qui passe au-dessus de celles-ci se déplace beaucoup plus rapidement que l'air qui passe au-dessous. Ce faisant, la pression exercée sous les ailes est plus forte que celle exercée au-dessus et permet donc à l'avion de rester dans les airs.

12° **Figure 8 : Exemple en mathématiques**, module 27, p. 305

• • ● ● • • ● • ● • ● • • ● ● • •

Premièrement, ces points se présentent dans un même ordre « petits points, gros points » si on les lit de gauche à droite ou de droite à gauche; deuxièmement, ils sont tous de couleur noire.

13° **Exemple de problème en mathématiques**, module 27, p. 308

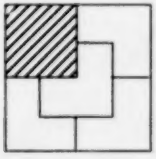


Figure 9

14° **Exemple de problème en mathématiques**, module 27, p. 308

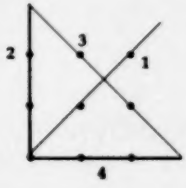


Figure 10

15° **Devinettes :** module 27, p. 310

biologie : le sang ;

bureautique : le dictionnaire.

Cet ouvrage a été achevé d'imprimer sur les presses de l'Imprimerie Art Graphique inc. à Trois-Rivières, sur papier recyclé nouvelle vie, en novembre 1993.

Imprimé au Québec

Les changements qui affectent actuellement le monde de l'éducation ne sont pas que structurels ou issus d'impératifs socio-économiques. Le contexte psycho-sociologique dans lequel oeuvrent les enseignants et les étudiants d'aujourd'hui influence aussi de façon considérable la relation pédagogique dans laquelle les actes d'enseigner et d'apprendre prennent forme.

Dans cet ouvrage résolument pratique, l'auteur explique un bon nombre de situations pédagogiques auxquelles est confronté l'enseignant dans l'exercice de sa profession. Bien que s'adressant en particulier aux enseignants de l'ordre collégial, ce livre intéressera aussi ceux des ordres secondaire et universitaire qui, chacun dans leur sphère d'activité, doivent composer avec des situations pédagogiques pas toujours faciles à maîtriser et exigeantes au plan des capacités d'adaptation et de ressourcement professionnel.

Au moyen de nombreux conseils, de suggestions, d'exercices, d'outils de travail et de réflexions, l'auteur veut faire partager aux enseignants sa conviction profonde qu'on peut effectivement améliorer son enseignement pour peu que l'on cultive le goût et le plaisir d'un travail bien fait.

Jean Proulx est professeur au département de psychologie du Cégep de Trois-Rivières depuis seize ans. Il assume également la coordination de ce département depuis neuf ans.

L'auteur détient une maîtrise en psychologie (M.Ps.) de l'Université du Québec à Trois-Rivières et une maîtrise en administration publique (M.A.P.) de l'École nationale d'administration publique (ENAP). Il poursuit actuellement des études de doctorat en philosophie (Ph.D.) à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

En 1990, il publiait un rapport de recherche en deux tomes intitulé Aide à l'apprentissage : une approche systémique. Jean Proulx s'intéresse particulièrement au problème de l'efficacité pédagogique des enseignants dans leur pratique professionnelle quotidienne.

Distribution : **SERVICE DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT**
Cégep de Trois-Rivières
3500, De Courval, C.P. 97, Trois-Rivières (QC), G9A 5E6
Tél. : 1-819-376-1721, poste 26101 - Télécopieur : 1-819-376-4420

ISBN : 2 - 9801486 - 9 -5